

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Neveléstudományi Doktori Iskola
Vezető: Prof. Dr. Bábosik István DSc.

Mészáros György

AZ IFJÚSÁGI SZUBKULTÚRÁK SZEREPE A NEVELÉSI FOLYAMATBAN

ISKOLAI ETNOGRÁFIA

Témavezető:

Prof. Dr. Bábosik István Dsc.

Bíráló bizottság:

Elnök: Prof. Dr. Németh András DSc.

Belső bíráló: Dr. Rapos Nóra PhD.

Külső bíráló: Dr. Rácz József CSc.

Titkár: Dr. Golnhofer Erzsébet habil. egy. docens

Tagok: Dr. Kamarás István PhD.

Dr. Győri János PhD.

Dr. Mátrai Zsuzsa PhD.

2009. március 6.

Bevezetés	5
I. Episztemológiai – elméleti – metodológiai keret	7
1. „Alaphang”	9
1.1. A doktori története és nyelvezete	9
1.2. Értékválasztásaim	15
2. Episztemológiai kérdések	20
2.1. Az én episztemológiai nézőpontom	20
2.2. Narratív igazság	25
2.3. Számadás a „tudományosságról”	28
3. Elméleti keret	31
3.1. Az ember (a fiatal) mint kulturális-társadalmi lény	31
3.1.1. Egy lehetséges pedagógiai antropológia	31
3.1.2. Elhallgatott fogalmak: kultúra	33
3.1.3. Elhallgatott fogalmak: a test	38
3.1.4. Elhallgatott fogalmak: a nem (gender) kérdése (queer elmélet)	41
3.1.5. Elhallgatott fogalmak: a rítus, performansz és beavatás	43
3.1.6. Elhallgatott fogalmak: az ember mint társadalmi lény	45
3.1.7. Elhallgatott fogalmak: a fiatal	49
3.2. A posztmodern globalizált gazdasági-társadalmi-kulturális kontextus	50
3.2.1. Posztmodernitás	50
3.2.2. Globalizáció	55
3.3. A nevelési folyamat	60
3.4. Az iskola világa	66
3.5. Az ifjúsági szubkultúrák	69
3.5.1. A szubkultúrák kutatása	70
3.5.2. Chicagói Iskola	70
3.5.3. Centre for Contemporary Cultural Studies	72
3.5.4. Klubkultúrák	73
3.5.5. Posztszubkulturális tanulmányok	74
3.5.6. Magyar kutatások	75
3.5.7. Szubkulturális pedagógia	76
4. Az empirikus kutatás metodológiája	77
4.1. A választás	78
4.2. A kulturális antropológia hagyományai	80
4.3. Az etnográfia meghatározása	85
4.4. Színterek, témák, formák, műfajok	89
4.5. Megközelítések az etnográfiai kutatásokban	91
4.6. Az etnográfia története	94
4.7. Metodológiai sajátosságok	99
4.7.1. A kutatói pozíció	99
4.7.2. A terep	102
4.7.3. A kutatás folyamata	103
4.7.4. Validitás	105
4.7.5. Az írás	107
4.7.6. Etikai kérdések	111
4.8. Narrativitás	113
4.9. Kritikai megközelítés	117
4.10. Pedagógiai jelleg	120
4.11. E kutatás metodológiája: a vizsgálódás-értelmezés útja	121

II. Pedagógiai etnográfia az „Arany János Gimnázium 11/F osztályában”.....	123
1. A bejutás	125
2. Testem a tér-időben.....	131
2.1. Hová kerültem?.....	131
2.2. Maszkom/jaim.....	141
2.2.1. Beavat(ód)ástörténet	141
2.2.2. Pozícionáltságom szövete (Változó és váltogatott maszkok: a flâneur pozíciója az iskolában).....	152
2.3. Kutatói történetem	168
3. „Kulturális i/íratok”: a diákok teste az iskolai tér-időben.....	172
3.1. Történetek az iskoláról.....	172
3.2. „Naplóm története”.....	173
3.3. „Kulturális i/íratok”	176
3.4. Bei/íratás, bevés(et)és, véset.....	176
3.5. <i>Szub</i> kulturális i/íratok	185
3.6. Egy más pedagógia lehetősége?.....	201
4. „Itt a vége (?), fuss el véle”: az empirikus kutatás „zárása”	208
5. A kutatás episztemológiai-metodológiai tanulságai, fölvetődő kérdések.....	216
6. Pedagógia következtetések, utak, irányok	219
Befejezés	222
Melléklet 1.	224
Melléklet 2.	248
Melléklet 3.	262
Melléklet 4.	265
Melléklet 5.	266
Melléklet 6.	267
Melléklet 7.	268
Melléklet 8.	269

Bevezetés

„Az ifjúsági szubkultúrák szerepe a nevelési folyamatban” – dolgozatomat az idézőjelek közé tett főcím megismétlésével kezdem. E gesztus és az idézőjelek a cím és a disszertáció közötti sajátos, termékeny feszültséget jelzik. E feszültség történetével kell kezdenem dolgozatomat, s ezzel máris bevezetem az olvasót a doktori vallomásos, narratív világába.

Kutatásom eredeti – a címben is testet öltő – célja az volt, hogy feltárja: az ifjúsági szubkultúrák milyen szerepet tölthetnek be a tudatosan tervezett nevelés folyamatában, leginkább mint indirekt hatások forrásai. A választott kvalitatív metodológia azonban egy olyan interpretatív, narratív, szövegalkotó kutatási folyamatá tette a doktori készítését – annak minden egymásba fonódó fázisában: a szakirodalmak feltárásától az empirikus vizsgálaton át a végleges szöveg írásáig –, amely alapvetően megváltoztatta intencióját. A végleges munka célja már nem pusztán eredmények bemutatása egy etnográfiai vizsgálat nyomán, hanem komoly episztemológiai kérdésfelvetések, kihívások megfogalmazása. Útközben valami másra találtam rá, amivel szívesen próbálkoztam. Így lett a kutatásból és e dolgozatról egy kísérleti, kísérletező út és szöveg, mely ellenhangként szólalhat meg a tudományos közegben. Maga a műfaja, kifejezősmódja kihívást és kérdést hordoz: vajon működtethető egy ilyen etnográfiai narratíva a pedagógiában ma?

A címben érintett fogalmak (szubkultúrák, nevelés) tekintetében szintén igaz, hogy a kezdeti leegyszerűsítő szemléletet felváltotta egy árnyaltabb. Az egyes szubkultúrák tanulmányozása helyett a dolgozat a szélesen értelmezett ifjúsági „szubkulturális világ” pedagógiájára kérdez rá az iskolai neveléssel való viszonyában. A pedagógiának pedig egy szintén szélesebb – a társadalmi-kulturális folyamatokat is bennfoglaló – értelmezését kíséri meg érvényesíteni. A dolgozat episztemológián túlmutató kérdése, hogy mi történik a hivatalos iskolai és az ifjúsági szubkulturális pedagógia találkozásakor?; végső soron: mi történik az iskolában, a mindennapokban?; és hogyan lehetne egy átalakító, igazságosabb (hagyományos, de a dolgozat szemlélete által meg is kérdőjelezhető kifejezéssel: hatékonyabb) nevelést kialakítani az intézményekben? Ennek az átalakulásnak az alapja egy összetettebb – a posztmodern és kapitalista kontextust értelmezési keretként jobban figyelembe vevő – pedagógiai antropológia lehet, melynek kialakításához ez a disszertáció is hozzá akar járulni.

Ma már talán egy más, a fenti változásokat érzékeltető címet adnék munkámnak. Mégis úgy gondolom, nem baj, hogy a „rég” cím maradt, mert valóban egyfajta termékeny feszültségbe kerül a dolgozat szövegével, és ez épp a (hagyományos) cím átértelmezésének lehetőségét adja. Allegorikus értelemben a szubkultúrák szó túlmutat önmagán: többségre, az egyneműség megtörésére utal, és a cím a szub-, az al- az elnyomott, elhallgatott számára jelöl ki szerepet egy társadalmilag fontosnak bemutatott folyamatban. Ezért elég volt egy alcímben jelezni a kutatás „eltolódását”.

A fentiek fényében a doktori itt közölt „eredményei” inkább felvetődő kérdések, interpretációk, melyek egyszerre az írás folyamatából és az empirikus vizsgálatból születtek meg. Ez utóbbi az első hosszú ideig tartó pedagógiai etnográfiai kutatás a magyar neveléstudományban: fél éves részvétel egy budapesti, külvárosi középiskola mindennapi életében.

A disszertáció első eredménye ily módon egy a magyar neveléstudományban nem megszokott vallomásos, interpretatív, autoetnografikus írás, szöveg megszületése, annak minden velejárójával. Ilyen a hagyományos tudományos struktúrák felbontása: nyelvileg, újszerű interpretációs stratégiák érvényesítésével. Ilyen az inkább hosszán mesélő, mint szintetizáló stílus. És ilyen velejáró a hagyományos struktúra fölbontása több ponton. A

dolgozatban ugyan megmaradok az elméleti és empirikus rész kettéválasztásánál – azt újra meg újra megkérdőjelezve –, de nem tartom magam az elmélet → kérdések (hipotézisek) → módszer → empiria világosan egymásra épülő konstrukciójához. Olyan kánontörő választásaim is vannak, mint a hosszú narratív fejezetek közlése, valamint egy önálló tanulmányként is megálló rész és a bibliográfia¹ Mellékletekbe helyezése. De e bevezetés alternatív megformálása is jelzi a megtörés gesztusát.

Hogy e határátlépések valóban bevezetnek-e valami újat, azt a beavatott-bevezetett olvasó döntheti el, aki rálép e dolgozat újtára...

¹ Ennek praktikus oka, hogy a Melléklet 1-ben szereplő tanulmányhoz tartozó irodalmak is benne vannak, szimbolikus értelmezése pedig, hogy fontosabb a szöveg intertextualitása, mint a pontos eredetek, és a visszavezethetőség.

I. Episztemológiai – elméleti – metodológiai keret

1. „Alaphang”

Ez a fejezet egyfajta személyes bevezető dolgozatomhoz, mely egyben megadja a disszertáció alaphangját, értelmezési keretét, kiinduló pontjait. Mindezt egy vallomás, egy személyes történet stílusában, s ez rögtön újra megerősíti a „szokásostól” eltérés egész doktorin áthúzódó retorikáját, amelyet már a bevezetőben jeleztem.

1.1. A doktori története és nyelvezete

Minden kutatásnak megvan a maga története. Méghozzá egy rendkívül személyes vagy úgy is írhatom: *szubjektív* története². A „hagyományos” – még mindig inkább preferált sőt kanonizált – tudományos kutatásokban és írásokban általában arra törekszenek, hogy a szubjektív elemet kiiktassák. E deklarált objektivitás mögött világosan látszik a szubjektivitás-objektivitás dichotómia gyakran reflektálatlan feltételezése (Jansen–Peshkin, 1992). Ugyanígy nem kap szerepet a kutatás története sem a tudományosként aposztrofált szövegekben, sőt a kutatás során felmerülő narratív motívumokat gyakran alakítják át számszerű illetve strukturális motívumokká, feltételezve, hogy a tudományos tudás nem (lehet) narratív természetű, s a tudományos hozzáférhetőség is a struktúra, strukturáltság, a kategóriák és/vagy a számok révén lehetséges³. *Ezzel szemben* ez a doktori disszertáció vállalja és megvallja a történetét.

Rögtön látszik, ebben az első fejezetben, hogy kutatás (re)prezentációja ebben a szövegben az ellenállás, a rezisztencia diskurzusaként konstruálódik meg, mert szembe akar menni (vagy a személyes nyelvezetet követve: szembe akarok menni) egy mainstreamnek tekinthető tudományossággal, annak hegemoniájával. Az ellenállás mögött nyilván – később kifejtendő – személyes (ami egyben politikait jelent) választások vannak. E választások pedig támaszkodnak olyan hazai és külföldi kutatók meglátásaira, akik e nálunk még valóban mainstreamnek számító tudományossággal kapcsolatban súlyos kérdéseket vetnek fel (pl.: Scheurich, 1997a; Denzin, 1997; Szabolcs Éva, 2001; Kende Anna–Vajda Róza, 2008). Vajon valóban, ami szubjektív nem lehet objektív, ami objektív nem lehet szubjektív? Egyáltalán érvényesnek tekinthető-e még ez a dichotómia, amit már Nietzsche (2002) megkérdőjelezett? Van-e ami egyértelműen szubjektívként határozható meg, és van-e ami objektívként? A szétválasztás mögött számos problematikus értelmezés rejtőzik: a valóság személyes értékektől és szubjektív kontextustól független megismerhetőségéről, sőt leírásáról (értsd: patriarchális uralásáról!), a személyes és politikai szféra szétválasztásáról stb.

Hasonlóképpen kérdéses: miért tekintendő magasabb rendűnek a narratív jellegű tudásnál, megfogalmazásnál, reprezentációnál a strukturális?⁴ Nem nagyon is része továbbá egy kutatás alakulásának a hozzá kapcsolódó személyes történet is? Sőt talán

² Hudson (2002) például kiemeli a biográfia, a személyes életrajz jelentőségét a doktori írásában, és beszámol saját „szubjektív” történetéről. A doktori előtti élettörténetében fellelhetők azok az elemek, amelyek vezették a téma választásában, a kutatásában. A doktori közbeni és utáni időt elbeszélve pedig egy életét átforgató tapasztalat történetéről ír.

³ Tipikus példája ennek a magyar pszichológiai tudományos közeletben elég általánosan elfogadott vélemény, amelyet pl. Pólya (2003) fogalmaz meg, aki nem tartja megfelelőnek *tudományos* szempontból (az általánosítás nehézségei miatt) az interpretatív szemléletet, és szerinte módszertanilag olyan narratív módszerek kell kidolgozni, melyek kvantitatív vizsgálatokat, hipotézistesztesztést tesznek lehetővé.

⁴ Itt a narratív ellentétpárjaként a strukturálisat adom meg, de dolgozatom későbbi részében (különösen aztán a Melléklet 1-ben) finomítom ezt a különbségtételt, illetve jelzem, hogy ez is tekinthető egy felszámolandó bipoláris ellentétnek.

nem is kapcsolódásról kellene beszélni, hiszen a történet nem függelék, hanem arról, hogy a kutatás maga mindig egy személyes történet, mely a tudományosság szempontjából nem irreleváns – annak megfelelően persze, hogyan értelmezzük a tudományosságot.

Értelmezés, narrativitás, személyesség, politika, ellenállás. Íme, máris körvonalazódnak e disszertáció elméleti keretének alapjai. Van azonban még egy, rendkívül fontos „tényező”. Nem véletlenül került idézőjelbe a „tényező” szó. Nem olyan „dolog”, mely megfogható, tárgyasítható. Ez a disszertáció textualitása. Ami most íródik, az olvasójában pedig újraíródik: *szöveg*. Ez a mindent megelőző „tény”, amiből semmilyen írás nem tud kilépni, meghatározza megközelíthetőségét, amennyiben beszélhetünk valami távoli megközelítéséről, ami már feltételez egy olyan hermeneutikai gesztust, amelyet a szövegiség maga megkérdőjelez, s mégis megtart, eltöröl és újraír. A textualitás bizonytalanságot hordoz. Szövetével a referencia biztonságát bontja meg, mely évszázadokig a nyugati tudományosság alapköve volt. Elcsúszást hordoz. Írója-olvasója elcsúszik rajta, mikor végleges jelentéssel igyekszik felruházni. Megkérdőjelezi az autoritást, amit a szerző vagy az olvasó gyakorolna fölötte. Ez utóbbi különösen „izgalmas” kijelentés, amikor egy adott szerzőhöz kaganatikusán kötött doktori disszertációról van szó, amelyet értékelni, s aztán megvédeni kell; aminek nyomán címet (ennek nyomán jobb anyagi juttatásokat) kap a szöveg kimondott szerzője. Nyilvánvalóan gyakorlatilag nem lehet, szabad megkérdőjelezni az ehhez a szöveghez társuló társadalmi történetet, de a szövegiség figyelembe vétele óhatatlanul a felfüggesztés, a megkérdőjelezés pozíciójába helyezi magát ezt a folyamatot. A szöveg értékelése, olvasása (tehát újraírása), és védeése maga is egy újabb értelmező-olvasó-író gesztus, új szöveg létrehozása, a kapcsolódások és jelentések pedig számtalan elcsúszási pontot jelentenek.

Nagy intellektuális erőfeszítés fenntartani egy ilyen heterogeneitást, ellentmondásosságot és bizonytalanságot a szövegírásban-olvasásban. Ugyanakkor a szöveg szövete a vetkőzés és (szövetbe)öltözés erotikus játékát is hordozza. Komolyság és játék véres-vidám felelőssége ez. De ugyanúgy mélységes kiszolgáltatottság. A szöveg kiszolgáltatottsága, s az én kiszolgáltatottságom, aki most magamat konstruálok ebben a szövegben, vagy a szöveg konstruál engem. Mert a szöveg valójában a maga útját járja, miután leírom, elengedem, s „én” elveszítem hatalmam felette, még ha ezzel nyerek is egy doktorit. Ki vagyok szolgáltatva a saját szövegemnek, ami már nem is a sajátom, ahogy leírtam, és a szöveg is ki van szolgáltatva az újraolvasás-írásnak. De nincs más választásom, mint vállalni ezt a kiszolgáltatottságot, ezt a lemeztenítést. Minden tudományos írás némi exhibicionizmust és mazochizmust kíván meg, miközben pont ezzel léphet túl önmagán a MÁSIK felé. Végso soron a szövegiség elvezet a nyelés és vesztes oppozíciójának (etikai?) feladásához... Elvezet? Hová is vezet engem ez a szöveg...? Vajon fenntartható-e a doktori szövete-szövege ebben a „nyelvezetben” (hiszen nyilvánvaló a szövegben egy nyelvzeti váltás ebben a bekezdésben). Egyáltalán van-e, lehet-e saját nyelvzete egy doktorinak?

Számosan beszélnek bizonyos alkotók és kutatók saját nyelvzetéről. Sőt beszélnek egy bizonyos filozófia nyelvéről, vagy épp a dekonstrukció nyelvzetéről, ami ellen bizonyára tiltakoznának a dekonstruktorok. Mi is a nyelvzet? A szón itt és most a valamilyen módon való elmondást-leírást értek, ami leginkább a különbségek által ragadható meg. Íme, ebben a két mondatban számos olyan szót használtam, ami máris kikezdehető lenne, mint „nyelvzet”, „elmondás”, „megragadás”. Képtelenség azonban teljességgel felszámolni a fonocentrikus és logocentrikus „szövegstruktúrákat”, szóhasználatot. Óhatatlanul ezekben mozgunk, és egy doktoriban, ahol bizonyos szabályokhoz tartania kell magát a szövegnek, ez különösen igaz, miközben a „háttérben”

azért ott van a fenntartás gesztusa, melyet ebben az első fejezetben rögtön jelezni akartam. E doktori nyelvazete azért is marad meg bizonyos normák határain belül, mert paradox módon csakis így képes e normákat magukat át- meg áthágni. Mit értek ezen? A kutatásnak nem csak az elmélete, hanem maga a nyelv(ezet)e (a megformáltsága, a prezentáció módja) igen fontos. Az írás performatív és egyben transzformatív. A kutató (jelen esetben én) hisz(ek) abban, hogy szövegének nyelve „hang”, ami a világban kimondódik, kiáltódik, olyan hang, amely felhív, ellenáll, átalakít. Nem gondolom, hogy egy doktori képes átalakítani a világot, a társadalmi igazságtalanságokat megcsinálni, de megadhatja hozzájárulását ehhez a politikai folyamathoz a maga szövegiségében. E performatív-transzformatív, retorikai eljárásban az írás és újrírás nem hagyhatja figyelmen kívül a kontextust, amiben (újra)íródik. E kontextusban nem képzelhető el, vagyis elképzelhető, de nem működtethető retorikailag, nem szóltatható meg mint világba kiáltott hang egy dekonstruktív pedagógiai disszertáció és/vagy egy teljesen narratív (az irodalminak tekintetthez közelítő) szöveg. Ezért e doktori nyelvazete ingadozó lesz: részben narratív, részben argumentatív; részben strukturális, részben azon túllépő; részben a szövegiséget, s annak bizonytalanságát zárójelbe tevő, részben arra reflektáló; kérdező-lebontó, úgysí mondhatom dekonstruktív. Hogy ez egyfajta egyenletlenséget jelent? Valószínűleg. Az olvasót tehát egy göröngyös úton kell átvetnem. Ezt vállalom, akkor is, ha azt nem látom előre, hogy ez a dolgozat (megítélésének, színvonalának) előnyére vagy hátrányára lesz.

E doktoriiban nem akarok továbbá valamilyen saját nyelvazetet sem teremteni, ami eleve kudarcra ítélt vállalkozás lenne. A szöveg eleve szöveget, mely intertextualitásban íródik (újra). A szövegem tehát részben szándékolt, részben nem szándékolt módon más kutatók szövegeinek halójában pozicionálódik. Itt persze ismét kérdésessé válik az a „kanonikus” kérdés: mi a sajátom, mi nem, mik a referenciáim, milyen szövegekre utalok, miket „lopok el” utalás nélkül. De természetesen itt is tartom magam a megkérdőjelezett normához, s a háló szálait elvezetem az eredetpontokra, jelzem az idézett, felidézett, újraolvasott és -írt szövegeket a konvencionális szerzőkkel együtt. A szöveg olvasókban újraíródo intertextuális szöveve ennél azonban szükségképpen összetettebb.

E szövegekre utalás egyébként általában az író-olvasóban furcsa érzéseket szül. Minden idézés, felidézés, újraolvasás-írás: csonkítás, félreolvasás. Hányszor érezzük azt egy recenzió, egy értelmezés kapcsán, hogy az eredeti szöveget megcsonkítja, leegyszerűsíti, szánalmasan adja vissza. Mintha valami elveszne az eredetiből. A dekonstrukció persze ismét fölteszi a kérdést: van-e olyan, hogy eredeti. Ez a kérdés azonban nem veszi el a felelősséget az olvasótól-írótól, hogy a szöveget tekintse kiinduló pontnak, hogy ne adja át magát a „minden értelmezés lehetséges” alapján autoriter elképzelésének, mely igen távol áll a(z) ezzel egyébként sokszor igaztalanul vádolt) dekonstrukciótól. Igyekszem én is „hüses” szövegolvasó lenni, miközben tudom, hogy a csonkítás, leegyszerűsítés, félreolvasás nem kikerülhet. Ez persze tekinthető máris egy védekezési gesztusnak is a doktorit olvasók, bírálók felé, de ez egyfajta figyelmeztetés is minden olvasó (így magam) felé: „Légy óvatos a szöveggel, nincs végleges értelmezés!” Ugyanakkor ez az előre bocsátás: védekezés a fájdalom ellen, annak a szenvedésnek csökkentése, amit én magam érzek, mikor csonkítok, mikor egyszerűsíték, mikor végrehajtom a szövegek műtétjét, kivágását-összeillesztését. E kikerülhetetlen művelet, mely egyszerre lezár és megnyit (új értelmezések felé), létrehoz és eltöröl, a tudományos alkotás fájdalma és öröme egyszerre.

Mindéhez még hozzá kell tennem azt is, hogy a háló, a szöveget ebben a szövegben nem pusztán más kutatók szövegeivel való kapcsolódás, hanem a fiatalok szövegeinek az újraolvasás-írása is. A disszertáció pontosan az ő hangjukat akarja megszólaltatni a neveléstudományi közegben – legalábbis azokét, akikkel találkoztam, akik azonban nem

pusztán saját egyéni hangjuk kimondói. Ezt a legjobban úgy tudnám megtenni, úgy tudná e szöveg megtenni, ha nem választódna el elméleti és empirikus részre a disszertáció. Itt azonban ismét nem akartam élesen elszakadni a tudományos kánonoktól, tehát a dolgozat felépítése megtartja a hagyományos formát (ketté osztást), némi szándékolt határátlépéssel. A két rész nyelvezete azonban némileg eltérő lesz, mert az empirikus kutatást bemutató második részben a fiatalok hangja, és a szöveg egyértelműbben személyes, narratív jellege óhatatlanul kikezdi az „ezoterikus” tudományos nyelvet. A fiatalok nyelvezete erőteljesen megjelenik majd, úgyis mint a szembenállás gesztusa az empirikus részben. Így abban sem lesz teljesen hagyományos az értekezés, hogy a fiatalok nyelvezetének a szleng, sőt társadalmilag a tabu körébe tartozó elemeit is – a szokásos kipontozások helyett – úgy fogja megjeleníteni a szöveg, ahogy vannak. A kipontozás képmutató gesztus, egy becsületes kutatás pedig, ahogy azt nyelvész professzoraimtól megtanultam, tiszteli a nyelvi „tényeket”, legyenek azok bármilyenek. A tabuszavak részei a fiatalok nyelvezetének, tehát részei e doktori nyelvezetének is, mikor az ő hangjuk közvetítéséről, újrairásáról⁵ van szó.

De a fejezet elején a doktori történetéről kezdtem írni, s most ideje – a szükséges elágazások után – visszatérni ehhez. A doktori disszertáció szövege részben (és itt mindenképpen) narratív. Minden narratívumban van vallomássóság. Vagy implicit (az elgondolásokról, értékekről) vagy explicit. Ez a doktori szintén vallomás (is), sőt megvallás, *confessio*. Derrida (1993a) szerint a *confessio* nem tudatás, nem kognitív jellegű, és e tekintetben majdnem apofatikus. A testvéri könyörületesség gesztusa a testvérek felé.⁶ A vallomás és megvallás ugyanakkor mindig politikai is, egyrészt mert a személyes mindig mélységesen politikai és a politikai pedig személyes – a két szféra nyugati szétválasztása lebontandó (vö. pl.: Berriz, 2003). Egyrészt ami személyesen történik velem, vagyis ami egy szövegben mint személyes történet íródik le, az mindig egy *polisz* közegében történik és fogalmazódik meg, soha nem pusztán valami egyéni, a szubjektumhoz, mint absztrakt, történetietlen létezőhöz kapcsolódik. Másrészt a *polisz* narratívája soha nem lehet a személyestől független, objektív. A testvéri könyörületesség pedig mindig a változtatás, az átalakítás gesztusa is: a társadalmi emancipációé. Végső soron az egyén-személy-szubjektum és *polisz* bináris oppozíciója a szövegben törődik. A szövegben nincs személy és nincs *polisz*, úgy hogy közben mindkettő mégis kimondódik.

Következzék tehát egy személyes, politikai vallomás a doktori írásáról, hogy ez helyet adjon a disszertációt átszövő vallomássóságnak. Még hozzá kell azonban tennem, hogy a vallomásnak mindig része az elhallgatás is. A vallomás soha nem lehet teljes: mindig részleges csupán. Azt már nehezebb megmondani, hogy a kihagyásokat mi szabályozza. Ebben az esetben a tudatosnak tekinthető kihagyásaimat többek között ismét az a tudományos kánon irányítja, amelynek meg kell és meg akarok felelni (miközben ki is kezdem). Más közegben megírható olyan tudományosnak tekinthető szöveg, amely egészen személyesnek, intimnek aposztrofált részletekbe megy bele, mint Paula M. Smith értekezése (2003), de a magyar neveléstudományi közegben nem lehet (szabad) még mindazt kimondani, amit talán mégis kellene. Így is többet fogok leírni, mint szokás, de néhány talán lényeges dolgot elhallgatok, hogy jobban ki tudjam mondani, amit feltétlen

⁵ Mint még később kifejttem: helyesebb talán itt az újrairás szót használni: az ő hangjuk újrairódik az én hangom, nyelvezetem, szövegem által, úgy hogy ezzel nem akarom uralni a hangjukat, pontosabban reflektálni akarok erre a szükségyszerű utalásra.

⁶ Sokkal közelebb áll hozzám ez a megközelítés, mint Foucault-é (Foucault, 1976/1996), aki vallomásság általános eluralkodásáról beszél. Ő azonban a gyónással hozza párhuzamba a vallomást, s elfeledkezik a vallomás megvallás értelméről, amely Szent Ágostonnál az Isten tetteinek megvallását, hirdetését jelenti. Más kérdés, hogy Augusztinus szövegét különösen a modern pszichológia fényénél valóban elsősorban mint valami személyes, önélemező vallomássóságot olvasták félre.

fontos(nak tartok). Ez megalkuvás. Igen megalkuvás, melynek bűnvallomását már előre megteszem, s ezzel el is kezdtem vallomásomat.

Vallok továbbá arról, hogyan is választottam témát, hogyan haladtam előre a kutatásban, milyen segítő és nehezítő tényezőkkel találkoztam. Ez része annak, amivé ez a kutatás, ez az értekezés, szöveg lett. Pontosabban része lesz azáltal, hogy így konstruálom. A konstruálás azonban nem önkényes gesztus, mert egy felhívásra válaszolás, egy – most szöveggént, s így semmiképpen nem közvetlenül hozzáférhető – tapasztalat megéléséből fakad. Ugyanakkor a szövegben már értelmetlen föltenni a kérdést: mi volt előbb, a tapasztalat vagy az írás. Észrevehető, hogy itt értelmezések, újrírások-olvasások sora nyílik meg rögtön: Vajon nem valójában védekezés ez a vallomás, a doktori alakulásával takarózás? Vajon miért úgy íródik meg, ahogy: nincs ebben a bírálók meggyőződésének gesztusa? Vajon az elmondott, felhívásként bemutatott történet, tapasztalat nem olyan önkényes fikció-e, ami (ön)jigazolásként, nosztalgizásként, retorikai-esztétikai manipulálásként működik? A kérdéseket azonban le is kell zárni. Ahogy jeleztem nem lehet fenntartani az állandó rákérdézkést, s el kell indulni a vallomás útján. Az olvasónak el kell döntenie, hogy megkérdőjelezéseivel együtt (amik sokszor az enyémekek is) elindul-e velem az úton, kísérőm lesz-e egyfajta bizalommal, vagy sem. Nekem is el kell határozni, hogy most belevágok ebbe a történetbe, nekiindulok egy csúszós, síkos útnak, a kimondhatatlan dolgok kimondásának, a meghatározhatatlankénti szükségszerű körülhatárolásának e textusban, beburkolva őket a szöveg leplebe, mégis áttetszőséget adva nekik...

A kezdet eleve lepelbe burkolózik. Az egyik legnehezebb elkezdni egy történetet. Mikor is kezdődött? Amikor megszülettem? Hiszen úgy is mondhatnám, mindaz, ami életemben történt velem, hatással volt a doktori kutatással kapcsolatos történetemre, választásaimra. De akkor talán még korábbra kéne visszanyúlni, a családom történetére. Bármennyire is csábító ez az út, egy egyszerűbbet választok. Csak néhány évet ugrom az időben.

Amikor a techno-house szubkultúra témáját választottam egy didaktika szemináriumi dolgozat témájául a másság és az új iránti romantika vezetett. Az ellenállás, lázadás romantikája volt ez. Olyat akartam megismerni, amihez addig nem sok közöm volt, ami egyfajta tiltott gyümölcsöt is jelentett. Ugyanakkor a „nagyot tevés” romantikája is volt ez. Olyat választottam, amivel a pedagógiában még kevesen foglalkoztak, de amit fontosnak éreztem, amiben úgy gondoltam: valami újat, szokatlant mutathatok fel; valamit, ami segít a mai magyar iskolai nevelés – általam problematikusnak ítélt – átalakulásában is. Több éven át Kazincbarcikán „hátrányos helyzetűnek” nevezett, leginkább hátrányosan megkülönböztetett fiatalok között dolgoztam pedagógusként egy „második esélyt” adó iskolában. A témaválasztásban ez is közrejátszott, illetve, hogy nem voltam jó véleménynel a magyar iskolákról, amelyek kiszórták ezeket a gyerekeket.

A szemináriumi dolgozathoz TDK kutatás és dolgozat készült végül. Ennek során a „más” megismerése olyan jól alakult, hogy nem maradtam kívülálló megfigyelő, hanem a szubkultúra részévé lettem, magam is beavatódtem. Sajátomként tudtam tapasztalatot, élményt megfogalmazni, szemben állva egyfajta „zárt” pedagógiával. Mindenesetre a doktori téma választásánál kézenfekvőnek tűnt folytatni a megkezdett utat mind metodológiai, mind tematikus szempontból. Úgy láttam, hogy a magyar neveléstudomány keveset foglalkozott általánosságban az ifjúsági szubkultúrák kérdésével. Ennek megfelelően kitágítottam a témát, és azt a célt tűztem ki magam elé, hogy kutatásom által a szubkultúrák felől általában mutassak fel kérdéseket, végső soron pedig pedagógiai utakat a nevelés számára. A kutatás kérdésének, témájának átalakulásáról már írtam a bevezetőben. A megvalósítást tekintve eredetileg azt terveztem, hogy nevelési és szubkulturális tereket fogok összehasonlítani a pedagógiai etnográfia metodológiájját

követve. Ez azonban túl nagy vállalkozásnak bizonyult, s végül kutatási tervem egy iskolai osztály etnográfijává szűkült, amiben – úgy terveztem – megvizsgálom a szubkultúrákat, jelenlétüket az adott közegben, az iskolával, iskolai neveléssel meglévő kapcsolódásukat, s a viszony feszültségeit. Ez a terv is némileg módosult azonban a doktori írása során, amint ezt a bevezetőben is jeleztem.

Metodológiaiilag a kvalitatív kutatásmetodológiát választottam már a TDK dolgozatomhoz is. Egyrészt mert a kulturális közeg feltárásához a kulturális antropológia eszköztára kínálkozott fel a szakirodalomban és praktikusán is; másrészt mert én magam sokkal nagyobb affinitást éreztem a kvalitatívítás, az interpretatívítás iránt; végül, mert ez is új, nálunk még gyermekcipőben járó kutatási metodológia volt akkor (és még az részben ma is) a neveléstudományi kontextusban: valami, amit még kevesen csináltak, s ami ezért sajátos kihívás volt számomra. Ez a választás – ma úgy látom – meghatározta további kutatói tevékenységemet, mert igen otthon éreztem magam ebben a metodológiában, és úgy gondoltam a doktorimat – sőt kutatói pályámat általában – is így folytatom: egy még teljesebb etnográfiai kutatást végezve.

A kutatás első időszaka a szakirodalom feltárását jelentette. Elvileg volt a fejemben, s aztán leírva is egy terv arról, hogy milyen témákban, milyen szerzők mentén indulok el a keresésben, és haladok tovább. Ez a terv azonban felborult a kutatás során. Miközben igyekeztem tartani magam az alapvető témákat illetően egy szisztematikus kereséshez, egyrészt a szakirodalmak mintegy hólabdaszerűen utaltak egymásra, s ez új ötleteket adott, új területek feltárása felé indított el, másrészt a keresésben a könyvtárak polcai is új perspektívákat nyitottak. Több irodalmat ilyen véletlenszerű módon találtam meg, s az ilyen véletlenek néhányszor új válogatás-keresés irányába indítottak. Az az ideális, előre eltervezett folyamat sem működött, hogy a szakirodalom feltárása teljes egészében megelőzte volna az empirikus kutatást. Még a doktori megírása előtt közvetlenül is szükségem volt könyvtárazásra. A szakirodalom-keresés esetlegességét növelte még az a tényező, hogy Magyarországon nagyon nehéz volt hozzájutni a külföldi könyvek egy részéhez. A könyvtárközi kölcsönzés, a vásárlás drága, körülményes, és bár befektettem, mégsem sikerült minden érdekesnek, fontosnak tűnő szöveget megszereznem. Úgy gondolom, aláhúzandó, hogy egy magyar kutató eleve többszörösen egyenlőtlen pozícióban van pl. egy brittel szemben. Ez a társadalmi tényező is része egy tudományos munkának, s úgy gondolom, reflektálni kell rá, főleg egy olyan disszertációban, amelyben a tudomány történetiségére, társadalmiságára és az egyenlőtlenségekre általában nagy hangsúly helyeződik. Ugyanakkor hozzá kell tennem, a nehézségek mellett nagy lehetőséget jelentett, hogy kétszer rövidebb időt tölthettem külföldi könyvtárakban. Róma egy nagy, egyetemi (*UPS*) könyvtárában kutattam majd két hétig, és Londonban a *British Library*-ben töltöttem összesen nyolc napot (két külön alkalommal). Lehetőségek és esetlegességek, tervezettség és véletlenek jellemezték a szakirodalom feltárásának időszakát. Igen érdekes, termékeny szakasza volt ez a kutatásnak, az olvasás mindig értelmezést jelentett számomra, a kutatás újra- és újragondolását, kérdésfelvetéseket, átértékelést. Egy idő után valóban szövegek hálójában éreztem saját magamat is, melyek kihívást jelentettek, megszólítottak, melyek írásra sarkalltak. A szövegek néha támadtak, néha lágyan simogattak, néha magukkal ragadtak, volt, hogy én tettem őket magamévá, „megettem” őket, volt, hogy ők tettek magukévá. Szövegek szerelmese lettem, hogy most feloldjam „énem” magam is egy szöveg textusában. Élet és meghalás. A doktori kutatásnak – bármilyen meglepően is hangzik – megvan a maga egyedi erotikája...

Ha a tudományos normák felől nézzük a történetet, akkor az is elmondható, hogy az esetlegességek ellenére úgy gondolom, megfelelő mennyiségű a feltárt szakirodalom, elég termékeny új tudományos eredmények megszületéséhez, és valóban releváns a téma,

és az elméleti keret választásainak szempontjából. Mindig megmarad azonban bennem az a fájdalmas hiányérzet, hogy mennyi mindent nem dolgoztam fel, mennyi mindent nem tudtam elég mélyen átlátni stb. De ez is a tudományos kutatásban való „meghalás”, s a kutatói alázat megtanulásának része.

Az empirikus kutatásról hosszabban írok történetét elbeszélve az értekezés második részében. Most csak annyit említek meg, hogy végül a képzés utolsó félévére tevődött az előbbre tervezett etnográfia, s természetesen ezt is számos esetlegességgel befolyásolta. Az etnográfiai kutatás is hallatlan élményt, nehézséget, gazdag tapasztalatot jelentett. Végso soron alakulást emberként és kutatóként. Csakúgy mint az írás maga, amiben most vagyok.

Fontos kiemelni azokat az egyetemi, társadalmi és személyes tényezőket, amik hatással voltak a kutatásom folyamatára. Az egyik ilyen, hogy ösztöndíjasként tanítanom kellett, részt vettem más kutatásokban, tanszéki munkában is. Ez nehezítette, hogy olyan mértékben koncentráljak a doktorimra, mint ahogy szerettem volna. A három ösztöndíjas év lejártával pedig komolyan fölvetődtek egzisztenciális kérdések. Ehhez kapcsolódott az időtényező erőteljes szerepe a kutatás és a doktoriírás (jelenleg is tartó) utolsó szakaszában. Többen javasolták, hogy a doktori nem feltétlenül a legfontosabb kutatás az ember életében, jó rajta túl lenni, nem szabad túl sok időt vele eltölteni. Egy egyetemi docens mentorom egyenesen azt javasolta, hogy csináljam meg minél hamarabb, ez legyen most az egyik első szempont, még akkor is, ha ez némileg a minőség rovására megy – bár tudja, én maximalista vagyok. Hallgattam a tanácsokra, s most from a doktorim, harcolva az idővel... Ez is e történet része.

Személyes téren végül nem hagyhatom ki azt az erőteljes válságot és váltást, ami a kutatás alatt történt az életemben. Egy szerzetesrend tagja voltam, ahonnan eljöttem. Annál is inkább megemlíteném ezt, mert maga a kutatás tapasztalata hozzájárult a döntésem megszületéséhez, és aztán az eljövétel utáni szabadság pedig, gondolataim még további nyitódása alakították a kutatás utolsó szakaszát. A rendben töltött évek másrészt mai napig meghatározóak számomra, különösen az alapító, Don Bosco személye, akinek a fiatalok hangjára figyelő, elkötelezett keresztény pedagógiáját mindmáig magaménak vallom.

1.2. Értékválasztásaim

Az előző fejezet végén eljutottam az értékek, érdeklődések kérdéséhez. Ezek nyilván alapvetően befolyásolták kutatásomat, annak történetét. Az általam követett kvalitatív-interpretatív megközelítés szerint pedig jó tisztázni egy kutatás bemutatásának az elején, hogy milyen értékválasztások határozzák meg azt, hiszen a tudományt – ebben a választott perspektívában – nem lehet értéksemlegesen művelni, nagyon is fontos a kutató értékeállítottsága a kutatás folyamatában és prezentációjában is, mint a következő, episztemológiai fejezetben még kifejtem. A választások is történetbe ágyazódnak. Ebben a fejezetben szeretném tehát nagy vonalakban elbeszélni gondolkodásom irányainak alakulását, ennek történetét, a (feltételezett-konstruált) hatásokat, amik értek.

Gondolkodásmódom éveken át meghatározta egy leginkább konzervatívnak, értékörzőnek tekinthető mentalitás, amelyet meghatározott a tomista filozófia és a katolikus teológia. A posztmodernnek nevezett irányzattal (leginkább a dekonstrukcióval, posztstrukturálizmussal), gondolkodókkal való találkozásom azonban komoly kérdéseket vetett föl hagyományos filozófiai-teológiai nézeteimmel kapcsolatban, s világnézetem egyre inkább liberális irányba tolódott. Ehhez hozzájárult a kulturális antropológiával

való megismerkedésem, mely segített abban, hogy a kulturális relativizmus nézőpontján keresztül felfedezzem az európai, görög-zsidó-keresztény és racionalista hagyomány kolonializáló hegemoniáját. Mindeközben mindig is foglalkoztatott a társadalmi igazságosság kérdése, és némi szimpátiával tekintettem a baloldali, katolikus felszabadítási teológia felé. A techno-house szubkultúrához kapcsolódóan bukkantam rá Henry Giroux egy könyvére (Giroux, 1988b), és ez baloldali kritikai pedagógia felé irányította érdeklődésem. Ahogyan egyre többet olvastam az irányzat gondolkodóinak szövegeit (Paolo Freire, Peter McLaren), egyre jobban azonosultam megállásaikkal, úgy láttam, hogy egy újmarxista elméleti megközelítés tud csak igazán komoly és radikális válaszokat adni az igazságtalanság és elnyomás óriási társadalmi problémájára, s így eltolódott a világnézetem határozottan baloldali irányba. Amint a disszertáció későbbi fejezeteiben kiderül majd: egy olyan (új)marxista, humanista marxista felfogást képviselek, amely hisz a társadalmi átalakulás lehetőségében a forradalom útján, elvetve a leegyszerűsítő, az erőszakot középpontba állító vulgármарxista illetve sztálinista baloldali felfogásokat.

Nem véletlenül használtam az eltolódás szót elbeszélésemben, mert nem olyan gyökeres fordulatokról van szó, amelyek teljes szakítást jelentenek a korábbiakkal. Mindig meg is őriztem valamennyit mind a konzervatív mind a liberális gondolkodás megközelítéseiből. Továbbra is fontos maradt számomra a keresztény hit, az értékelkötelezettség, egy keresztény-humanista, összetett emberkép, és továbbra is magaménak tudom a dekonstrukció és dekolonializáció megkérdőjelező hozzáállását. Kétségtelenül nem könnyű ezeket a tudományos közéletben egymással sokszor éles vitában álló nézeteket együttesen érvényesíteni, mintegy összeegyeztetni a disszertációban. Egyrészt azonban elmondható, hogy vannak olyan pontok, ahol már létezik a párbeszéd: például a már említett felszabadítás teológiában kereszténység és marxizmus között; vagy a kritikai pedagógiában McLaren és Giroux korábbi (leginkább 2002 előtti) műveiben a posztstrukturalizmussal; s végül Derrida (1993/1995) is újraolvassa-írja Marxot a maga sajátos módján. Másrészt e disszertációban nem célom egy kiforrott egységes elmélet, modell létrehozása, mely a fenti nézetek összeegyeztetéséből születne meg. Sokszor megmaradok inkább a kérdések, felvetések szintjén, s így néha a különféle megközelítésmódok egymást is megkérdőjelezve, véglegesnek tekintett válaszok nélkül lesznek majd a szövegben jelen. Természetesen mivel válaszokat, lehetséges utakat keresek, ez a le nem zárás nem jelenti, hogy ne keresném az eltérő elméletek összeegyeztetésének lehetőségét bizonyos szinten. Az elméleti kutatásban Giroux (1993) szavaival élve *border crosser*, határátlépő és határon álló lettem a különféle elméletek között. A magam részéről ezt tartom a ma adaptív, posztmodern kutatói hozzáállásnak, létnek, magatartásmódnak.

A fenti keretet még tovább színesítette egy további „találkozás”. Az utóbbi egy-két év meghatározó felfedezése volt számomra – mely részben köthető életmód-váltásomhoz is – a feminista és *queer*-elmélet felvetéseivel való szembesülés. Különösen Judith Butler (1990/2006; 1993/2005), Pierre Bourdieu (1998/2000) és Hélène Cixous (1976/1997) szövegei hívták fel figyelmemet az elnyomás új dimenzióira, mely a férfialomban, a patriarchális beállítottságban és a heteroszexizmusban rejlik. Ez utóbbiak mélységesen meghatározzák az európai kolonializáló kultúrát és tudományosságot (Lipsitz Bem, 2008), így a pedagógiát és a neveléstudományt is. E patriarchális, heteroszexista gyökerek megbontása szintén e disszertáció kifejezett célja.

Nézeteim alakulásán túl érdeklődésem hasonló maradt: mindig is elsősorban a human tudományok felé vonzott. Az egyetemi évek: a magyar és a pedagógia szak csak megerősítették, elmélyítették ezt az irányultságot, miközben kinyitottak a szociológiai szempontok felé is. A biológia iránti korábbi érdeklődésemből fakadólag eleinte

szimpatizáltam a Magyarországon Nagy József és Csapó Benő nevével fémjelzett, inkább a természettudományokhoz köthető kognitív neveléstudományi megközelítéssel⁷, de ez a közeledés nem volt tartós. Bábosik István tanítványaként magamévá tettem a magyar neveléstudományban egyedülállónak tekinthető, valóban átfogó pedagógiai emberképet megrajzoló, nevelésközpontú rendszerét is, mely sokkal inkább „bölcész” indítatású, mint a „szegedi iskola” pedagógiája, de alapvetően strukturalista elméleti modell. Később azonban irodalomelméleti tanulmányaimban elmélyülve határozottan elköteleződtem egy szellemtudományinak tekinthető, interpretatív, hermeneutikai pedagógia mellett, mely kiegészült, mintegy kiteljesedett aztán a már jelzett kritikái, baloldali felfogással – hiszen ez maga is ebbe az interpretatív hagyományba helyezhető. A történeti és társadalmi perspektíva szintén kiemelkedő jelentőségre tett szert gondolkodásomban. Megfigyeltem, hogy a hazai neveléstudományi szövegekben sokszor mennyire reflektálatlanul jelennek meg egyértelműnek vagy akár tudományosnak tartott nézetek, ezek történeti, társadalmi, ideológiai hátterének tudatosítása nélkül. A gyermekkor-történeti kutatások⁸ például felhívják rá a figyelmet, hogy milyen reflektálatlan gyermekképek rejlenek pedagógiai kijelentéseink és cselekvéseink mögött. A hagyományos hazai neveléstudományi diszciplína-felosztás rendszerében érdeklődésem mindig a neveléstudományhoz kötött, és a nevelés kiemelkedő, bizonyos értelemben elsődleges szerepét az emberi alakulásban határozott elkötelezettséggel valloam.

Az irodalommal és nyelvészettel kapcsolatos tanulmányaim jelentőségét jelzi, hogy ezeken a területeken is megjelentek tudományos közleményeim. Egy idő után pedig megfogalmazott önmeghatározásomná vált, hogy én tulajdonképpen irodalmár vagyok, aki szövegeket értelmezek, s ez igaz a pedagógiát illetően is. Ez a hermeneutikai hozzáállás alapvetően rányomja bélyegét erre a doktori kutatásra és értekezésre is.

Talán emiatt a „bölcész” beállítottság miatt maradt számomra alapvetően idegen a hazánkban is egyre népszerűbb konstruktivista pedagógia, melynek bizonyos meglátásait, posztmodern felfogását ugyan értékelem, de mint mindent átfogó pedagógiai paradigmát nem tettem magamévá.

Lehetetlen lenne felsorolni azt a sokféle órát, személyiséget, tapasztalatot, szöveget, amelyek különösen az egyetemen hatást gyakoroltak rám, s alakították gondolkodásmódomat. Egyetlen egyet mégis szeretnék kiemelni jelentősége miatt, a Szabolcs Éva által vezetett „narratíva kutatócsoportot”, mely ráirányította figyelmemet a narratív megközelítés jelentőségére a társadalomtudományokban és különösen a pedagógiában, s egy olyan nyitott, közösen kereső, dialogikus, kutatási közeget jelentett (talán pont azzal is, hogy eleinte semmilyen konkrét publikációs tervünk nem volt, csak szabadon kutattunk), amely nagyon sokat adott doktori kutatásom megérleléséhez.

Az érdeklődésemhez kapcsolódó szövegek, elméletek tanulmányozása sokat alakított azon milyen értelmezési-elméleti keretbe foglalom kutatási témám. Egyfajta értelmezési mezőkné tekinthetők ezek a területek, melyek bizonyos mértékig leképeződnek a doktori (al)fejezeteiben is.

Disszertációm kiindulópontja és útkeresése alapvetően antropológiai. Az emberre kérdez rá, s a pedagógiai antropológiához akar hozzájárulni bizonyos eddig talán elhanyagolt szempontok fölvetésével, hogy aztán ennek alapján fogalmazzon meg gyakorlati utakat is a nevelésben. Az ember kulturális mivolta nagy jelentőséget kap a dolgozatban. Ennek a kulturálisnak az összetevőit igyekeztem föltárni a kutatásom során bizonyos fókuszpontok, értelmezési mezők mentén:

- a) a kultúra értelmezései, multi- illetve interkulturális;

⁷ Vö.: Nagy József (2000), Csapó Benő (2002a, 2002b)

⁸ Vö.: Golnhofer Erzsébet–Szabolcs Éva (2005)

- b) az ember ritualitása: a rítus széles értelmezésével, alapvető antropológiai ténynek tekintve;
- c) az emberi cselekvés mint performansz: a rituális megközelítéshez kapcsolódóan;
- d) az ember a maga testiségében: a test, a társadalmi nem kérdései;
- e) az ember a társadalmi viszonyrendszerben: marxista alapokon.

Nem csak az emberről általában van szó azonban, hanem specifikusan a fiatalról. A gyermekkortörténet (mint értelmezési mező) itt elengedhetetlen vonatkozási pont, hogy az emberképek mellett reflektáljunk a megkonstruált, lehetséges fiatalságképekre. A kritikai pedagógia pedagógiai emberképe és fiatalságképe kap kiemelt elméleti-értelmezési szerepet.

Az ember, a fiatal, mint kulturális-társadalmi lény szociális beállítottságom okán számomra – és számos kutató számára – csakis a konkrét jelenkori kontextusban értelmezhető/értelmezendő, ezért további értelmezési mezőt jelent e kontextus feltárása a posztmodernitás, a globalizáció, kolonializáció, imperializmus, mediatitás, hálózati társadalom kulcsszavai mentén.

Tisztáznom kell továbbá, hogy mit értek a nevelésen, nevelési folyamaton, és milyen szerepük van ebben a kortárs közegeknek, közösségeknek, illetve mi a szerepe az iskolának, mint a kutatás egyik kiemelt pedagógiai terepének. S itt foglalkozom az ifjúsági szubkulturákkal: ezek társadalomtudományi kutatásaival, értelmezéseivel.

Kutatói pozícióm megfogalmazásában nem tekinthetek el attól – a fent felvázolt egyetemi léten túlmutató szemponttól – , hogy középosztálybeli, fehér férfi vagyok, s bár ellenállok az ebből fakadó előzetesen meghatározó tényezőknek – mindig újra rá kell döbbenjek: – ezeket teljesen nem tudom levetkőzni, kicserélni, csak újra és újra tudatosítani, reflektálttá tenni., mert egyrészt mindig működnek a társadalmi viszonyok egy pozíció kijelölődésében (nem tudja a személy maga teljesen szabadon kijelölni a saját helyzetét), másrészt maga amit leírok, egy olyan társadalmi közegben fogalmazódik meg, értelmeződik, amelyet áthat a burzsoá elittudat, a strukturális rasszizmus és szexizmus.⁹

Jól látszik, hogy e bevezető fejezetek alapvetően reflexívek. Ez a reflexivitás az egész disszertációra jellemző. Bourdieu szerint a reflexivitás által lehet valóban számot adni egy tudományos közegben a tudományos kutatásról, és elérni, hogy a tudomány művelése minél inkább szabad legyen a ránehezedő társadalmi szükségszerűségektől (Bourdieu, 2001/2005). Bár néhányan felhívják rá a figyelmet, hogy az egyre divatosabb hiperreflexivitás tipikusan az európai, racionalista tudományfelfogás sajátossága (Sandywell, 1995), és más kultúrák vizsgálata kikezdi a reflexivitásnak ezt a dominanciáját, én mégis úgy vélem, hogy ha a tudományos közélettel szeretnék párbeszédet kezdeni, a reflexív számot adás (retorikailag is) elkerülhetetlen, különösen akkor, ha radikálisan új megközelítéseket érvényesítek a kutatásban. A reflexivitást sokan tartják a kvalitatív kutatásokban kiemelkedően fontosnak, hogy valóban számot tudjon adni tudományosságáról. Én azonban úgy gondolom, a reflexivitás minden kutatásban fontos. A háttérben mozgó érdeklődések, érdekek, nézetek, történetek, társadalmi körülmények, ideológiák, kimondatlan metodológiai megoldások, előfeltevések a reflexivitás nélkül megmaradnak a háttérben, s a kutatási beszámoló leegyszerűsítően egzaktnak tűnetheti fel az eredményeket, amelyek valójában soha nem függetlenek ezektől a tényezőktől.

Fontos azonban ehhez a gondolathoz hozzátenni, hogy illúzió lenne azt gondolni, a reflexivitás képes lenne teljes függetlenséget biztosítani a társadalmi kényszerűségektől, meghatározóktól. A történeti kutatások jól megmutatják, hogy az ember általában nem

⁹ Vö. ezzel kapcsolatban: Scheurich–Young (1997); Kende Anna–Vajda Róza (2008).

tudja magát mintegy kireflektálni a történeti-társadalmi-kulturális kontextusából, mindig megmarad társadalmilag és történetileg konstruált szubjektumnak. Ez a reflexivitás korlátja. Másrészt mindig maradhatnak területek, amire vak marad a reflexió. Egyébként sem lehet egészleges és teljes. Számos elemet én is kihagytam reflexiómból: vizsgálhattam volna alaposabban a társadalmi-kulturális közeget, amelyből jöttem, illetve amelyhez most is tartozom. Kihagytam például a családomat, amely pedig meghatározó volt értékválasztásaimban, például édesapám hatását, aki maga is kutató volt, ciganológus nyelvész és etnográfus. Kihagytam a saját nevelődésem történetét, amely szintén jelentős a doktori története szempontjából. Az egyházi iskolát, amelybe jártam, és amelynek nevelési elveivel és módszereivel szemben, egyfajta lázadásként fogalmazódott meg (és mindig újrafogalmazódott) bennem a saját pedagógiai koncepcióm már kamaszkorom óta. A lázadás, a forradalmiság egyébként is identitásom fontos része volt mindig. Bizonyára vannak, és tényyszerűen voltak is olyanok, akik a lázadás ilyenfajta középpontba állítását – mely végigvonul ezen a disszertáción is – csupán kamaszos lendületnek, s talán végiggondolatlan, komolytalan megközelítésmódnak tartják. Mélylélektani analízis nélkül is elmondható, hogy valóban lehet bennem ebből a kamaszos lendületből, amit nem titkolok és nem szégyellek, de úgy vélem, a lázadás motívuma tudományosan is végiggondoltként fog megjelenni az értekezésben, s nem öncélúan.

Végül a fenti reflexió egyik legnagyobb korlátját kell megemlítenem. Az egész fejezet során úgy konstruáltam meg magam, az „énem”, a történetem főszereplőjét, mint egy lezárt, megragadható szubjektivitással és identitással rendelkező személyt, aki a szövegben ily módon számot tud adni magáról, s akinek ráadásul nagyrészt a tudatos, személyes döntései határozták meg alakulását. Tehát aki teljesen uralja történetét. Némileg a társadalmi meghatározottságok bemutatása oldotta ezt a „naív” képet. A fejezet zárásaként dekonstruálnom kell ezt a felépített konstrukciót *eltörölve, mégis állítva* azt. Óhatatlan egy ilyen szubjektum és identitás feltételezése, miközben az írás, a szöveg megkérdőjelezi, felszámolja az ilyen egységet, s nekem folytatnom kell: „a saját története(i)m dekonstruálását, hogy különbözőséget, többszörös identitásokat és elcsúszó szubjektivitásokat találjak” (Smith, 2003, 166.) egy illuzórikusan egységes arc(maszk) helyett, nem elveszítve ugyanakkor a sokaságban egységre törekvő emberit.

2. Episztemológiai kérdések

Az előző fejezetekben többször neveztem tudományosnak, amit most közreadok. Egy tudományos fokozat elnyerésére benyújtott dolgozat természetesen „tudományos”. A szót itt azonban idézőjelbe tettem, mely tekinthető az eltörölve kimondás írásjelének. Nem egyértelmű ugyanis a kérdés, mit is jelent a tudományos jelző. S épp a tudományosság miatt erről számot kell adnom, erre reflektálnom kell egy további „bevezető” fejezetben. Az eddigi szöveg már megrajzolta az episztemológiai keretet, amelyben ez az értekezés elhelyezkedik, és azt is nyilvánvalóvá tette, hogy van egy szembehelyezkedés is ebben a dolgozatban egy feltételezett mai (magyar) mainstream tudományossággal, sőt tudományfogalommal szemben. E mögött a megfogalmazás mögött máris rejlik egy fontos, kiindulópontul szolgáló szociális tudományértelmezés: ha szembe is helyezkedem a tudományos kontextussal (annak bizonyos irányjaival), ugyanennek a kontextusnak kell számot adnom szembenállásomról. A tudomány művelése tehát társadalmi, közösségi tevékenység, s mindig dialógusban működik, még ha a párbeszédben az ellenállás hangja jelenik is meg¹⁰. Az már tovább bonyolítja az értelmezést, hogy ismét szövegekről van szó, s kérdés, ezek között beszélhetünk-e dialógusról: nem csak intertextualitásról, újraírásról... Mindenesetre – talán Derridával szemben, és egy humanista hagyományt őrizve – én úgy vélem, hogy minden közreadott szöveg dialógikus. Ennek a dialógusnak a jegyében pedig bemutatom episztemológiai választásaimat: vagyis azt hogy milyen értelemben építem fel e dolgozat tudományosságát.

Eredetileg ide egy hosszú, önálló fejezetet helyeztem, melyben a disszertáció episztemológiájának tudománytörténeti gyökereit mutattam be. Ez a szöveg azonban az újraolvasáskor idegen testnek bizonyult a dolgozatban, de teljesen nem akartam megszabadulni tőle, mert sok tekintetben építek rá a szövegben. Végül úgy döntöttem, hogy ezt az egész alfejezetet (szokatlan választással) a Mellékletek közé helyezem. Érdemes áttekinteni a doktori olvasása közben (!) ezt az önálló tanulmányként is megálló mellékelt szöveget (Melléklet 1.)

E fejezetben az egész dolgozat episztemológiai előfeltevéseit mutatom be, az empirikus kutatáshoz, annak metodológiájához kapcsolódóan azonban még fogok fölvetni további tudományelméleti kérdéseket, amelyeket itt bővebben nem fejtek ki.

2.1. Az én episztemológiai nézőpontom

Ismét azzal a már hangsúlyozott állásponttal kell kezdenem, hogy a személyes biográfiának kiemelkedő szerepe van az episztemológiai választásokban is. Ez azért fontos állítás, mert rögtön megrajzolja tudományelméleti nézőpontom egyik fontos pillérét: a tudomány értékektől, érdekektől, személyes történettől való elszakíthatatlanságát. Miért teszünk magunkévá és miért utasítunk el bizonyos szemléleteket? Maga Bourdieu (2001/2005), aki tudományelméleti munkájában racionális megoldás felmutatására törekszik (ld. erről Melléklet 1.), megvallja a hozzáállása mögötti személyes, a szó hagyományos értelmében nem pusztán racionális, hanem érzelmi tényezőket, mikor elutasít bizonyos episztemológiai nézőpontokat:

¹⁰ Az ellenállás itt természetesen a szélesebb neveléstudományi kontextusra értendő, hiszen valószínűleg a bizottságban, a közvetlenebb szakmai környezetben épp olyanok vannak, akik megértik ezt az interpretatív álláspontot.

„Minthogy mindig is büszkén a szociológus címre tartottam számot, tudatosan kizártam (...) a kettős játékon alapuló és kettős hasznát célzó, igen elterjedt stratégiákat, melyek, be kell vallanom, mélységes ellenszenvet váltottak ki belőlem...” (Bourdieu, 2001/2005, 150.)

„Ez a látszólag mérsékelt és óvatos állásfoglalás minden bizonnyal nagyon összefügg annak a habitusnak a beállítottságával, amely hajlik a „heroikus”, a „forradalmi”, „radikális” vagy „*radical chic*” pózok elutasítására, vagyis a filozófiai mélységgel azonosított posztmodern radikalizmus elutasítására, a politikában pedig a „balosság” (...), a kommunista párt és Mao (...) elutasítására.” (Bourdieu, 2001/2005, 152; kiemelés a szövegben)

A fenti érvek nem irracionálisak. Valódi érvek, csak nem egy az értékeket, személyességet, érzelmeket kizáró (poszt)pozitívista racionalitás számára. Ha azonban nem akarjuk magunkat egy objektív és független racionalitás lehetőségének illúziójába ringatni, akkor nagyon is világos, mondhatjuk, tudományos érvelésről van itt is szó, amellyel Bourdieu olvasható úgy, mint aki önmagának mond ellent ily módon.

A megelőző fejezetben már bemutatam személyes történetem, személyes választásaim. Most ennek episztemológiai oldalát fejtem ki bővebben, beillesztve a magam tudományfelfogását egy általam megkonstruált (s igen csonka) tudománytörténeti narratívába (lásd a Melléklet 1-ben). A „csonkaság” többszörös hangsúlyozása szintén része retorikailag „episztemológiám” kifejtésének. Alapvető tapasztalatom ugyanis minden tudományos tudás, értelmezés, kifejtés, leírás torzó mivolta. Soha nem teljes, mindig részleges. Ez bármennyire evidens, banális állításnak hangzik, azért szükséges a kiemelése, mert a tudományos kutatásokban mégis mindig érezhető egyfajta olthatatlan, tüzes vágy a teljesség elérésére, a minél teljesebb kép megalkotására, a minél tökéletesebb válaszok megtalálására – az enyémben is természetesen. Emiatt aztán vannak kutatások, melyek retorikailag úgy is mutatják be magukat, mint koherens, egészenletes magyarázatokat (legalábbis a jelenségek egy körére vonatkozóan), pedig valójában csonka torzók. S bizony nehéz megmondani a művészeti alkotások tekintetében is, mikor van szó egy csonka szoborról, amely elborzaszt és taszít (tehát nem működik, mint esztétikai alkotás), és mikor egy csodálatos torzó szoborról, mely magával ragad (tehát működik, mint alkotás). Ugyanígy nehéz megmondani, mikor van szó tudományosan értéktelen torzításról és csonkításról, és mikor „működő” tudományos alkotásról. Én most mégis megpróbálom ezt a (jól) „működést” leírni, rögtön megjegyezve, hogy meglátásom szerint ennek egyik fontos eleme: a csonkaság reflektált és ismételt elismerése.

Választásaim e csonka történetbe ágyazom tehát, mélységes tisztelettel egyébként az európai-nyugati tudomány által elért eredmények iránt, mégis bírálva azt, legalábbis annak mainstream irányzatait. Ehhez a tisztelet és kritika kettősségének jegyében megkonstruált történethez mérem, viszonyítom a magamét. Nem egy mozzanatához, hanem többféle szöveggel, s azok e narratívában felépített újraértelmezésével számot vetve. Sokak szerint valójában az egyes paradigmák, elméleti modellek összemérhetetlenek, én azonban úgy vélem – és a szövegekben is számos példáját látom ennek –, hogy a különböző paradigmák egymással dialógusba keverednek, nem zárják ki egymást akkor sem, ha a paradigmákhoz kapcsolható nevek maguk ezt a keveredést (ezt az újraolvasást-írást) nem fogadják el. Nem arról van szó, hogy nem kellene figyelembe venni az eredeti szerzők figyelmeztetéseit, melyek bizonyos félreolvasások hibáira hívják fel a figyelmet. Nem is arról, hogy mindenféle értelmezést egyenrangúnak tekintenénk. Számos megközelítéssel megtörtént azonban a történelem során, hogy olyan meggyőző újraértelmezést nyert, ami azon pontjaira, potenciáljaira világított rá, amelyek lehetővé tették egy eredetileg vele ellentétesnek vélt állásponttal való dialógusát. Ennek

legkiválóbb példáit a teológia történetében találjuk. Az utóbbi évtizedben például a katolikus és az evangélikus teológusok teljes egyetértésre találtak a lutheránusokat és katolikusokat eredetileg és alapvetően elválasztó egyik legfontosabb kérdésben: a megigazulás tanában. Így talán egyszer felfedezzük, hogy az antimetafizikus Derrida nem is áll olyan messze pl. Aquinói Szent Tamástól. Mint ahogy egyébként történetek már kísérletek a teológiában a dekonstrukcióval való dialógusra, számot vetésre, és ahogyan a felszabadítás teológia megmutatta, hogy egy eredendően materialista filozófiával, mint a marxizmus, milyen termékeny párbeszédbe léphet a keresztény hit és gondolkodás. De maga Szent Tamás teológiai munkássága is az akkor „eretnek filozófusnak” tartott Arisztotelész keresztény teológiával való összebékítésének jegyében zajlott rendkívül innovatív módon, szembehelyezkedve egy addig túlnyomóan platonista gyökerű katolikus hittudománnyal.

A fenti teológiai példákat azért is hoztam, mert határozottan keresztény és ezért kikerülhetetlenül metafizikai álláspontom ellenére a határozottan metafizikaellenes marxista és posztstrukturálisista szövegekhez kapcsolom e doktori episztemológiáját. Már maga a marxista és posztstrukturálisista összekapcsolása is igen merész vállalkozás, mint jeleztem. Nem látok azonban kibékíthetetlen ellentétet a sokszor egymással szembeállított nézőpontok között a magam részéről. A tomista hagyományon nevelkedve megőriztem – igyekszem megőrizni – valamit annak argumentatív-deduktív, retorikai hagyományából. Sőt úgy vélem: ha tudományos munkát művelünk elkerülhetetlen, hogy mintegy munkahipotézisként valamilyen *adaequatio*t és igazságkimondást ne tételezzünk, még ha rögtön megkérdőjelezzük, felbontjuk is azt. A magam részéről tehát ontológiaiilag tételezek egy valóságos világot, amelyben emberek küzdenek, élnek, alakulnak (pedagógiai dimenzió) és szenvednek (az elnyomás kritikailag értékelt dimenziója), és erre a világra vonatkozóan írok le szövegeket, mondok el történeteket, „igazságokat”. Itt kébbe lehet hozni a sokszor kritizált pozitívizmust, posztpozitívizmust is, ami nem tesz mást, mint módszeresen mérhető tényeket („igazságokat”) mond ki erről a világról. Elismerem, hogy a természettudományok és társadalomtudományok terén is számos hasznos, fontos eredmény született, születik ilyen pozitívista kutatásokból. Magam is felhasználok bizonyos adatokat, eredményeket a társadalmi helyzetre, struktúrára vonatkozóan. Ami miatt problematikus és lebontandó azonban a (poszt)pozitívizmus, hogy az értelmezés szempontját figyelmen kívül hagyja: azt az „igazságot”, hogy nincsenek önmagában álló tények, nincs egyszerű *adaequatio*, hanem mindig óhatatlanul értelmezzük a tényeket. Ezek a tudományban is értelmezéseiktől elszakíthatatlanul jelennek meg, melyek a legtöbbször egy implicit vagy explicit történetbe ágyazódnak. Az értelmezések pedig a maguk részéről ideológiák, társadalmi, hatalmi viszonyok, érdekek, értékek, érzelmek szövedékében jönnek létre. Sőt az interpretáció problematikáján túllépve, illetve azt következetesen végigvive, eljutunk oda, hogy a tudományos szöveget nem pusztán szimbolikusnak tekinthetjük – az értelmezés tényét kiemelve – hanem a dekonstrukciós hagyománnyal allegorikusnak, ahol a jelölő egy másik jelölt jelöl, és a jelentés nem megragadható, elcsúsztatódik.

Érdekes és érdekes ezzel kapcsolatban más paradigmák talaján álló kutatásokat is elemezni. Nincs mód itt részletes értelmezések, újraolvasások leírására, de felvetésszerűen megemlítek három munkát, amelyet lehetne narratív szempontból „újraírni”. Csapó Benő könyvében (2002a) a (poszt)pozitívista tudományos paradigma érvényesülését látjuk, mely igazolható eredményekre akar jutni az iskolai tudás és eredményesség tekintetében. A felvonultatott tudományos apparátus mögött azonban látszik egy olyan (tág értelemben vett) történetmondás, amely a retorikailag konstruált tudományos eredményigazoló narratíva kánonjait követi: elméleti háttér, módszertan, az igazolható ismeretek bemutatása, az ezekből levont következtetések. E retorikai történet

számos „nagyobb” narratívát rejt, arra allegorikusan utal: a tudományos megismerés, az igazolható ismeretek társadalmi-oktatási hasznosságának története ez. Ezen túl a kutatásokból felépülő kép is egy érték és ideológiai dimenzióval jócskán terhelt történetet mond el a magyar iskoláról, amely több szempontból sem tud megfelelni feladatának. A fő feladat ebben a történetben összefügg a gyerekről kialakított narratívával: a gyermek olyan fejlődő (fejlődésében mérhető) lény, akinek „a történet végére” el kellene jutnia a félreértelmezés nélküli, alkalmazott, nem kontextus függő tudásra, és az induktív, deduktív és korrelatív gondolkodása megfelelően fejlődik. A kötet kutatói elég részletes gyakorlati következtetéseket fogalmaznak meg, mely szintén narratív elemzés tárgya lehet, de ami retorikailag úgy jelenik meg, mint az igazolható eredményekből született, és ezért figyelemre méltó konklúzió (!), a mögöttes ember- és tudásképp azonban reflektálatlan marad. Csapó munkájánál még egyértelműbben jelenik meg a narrativitás Nagy József (2000) könyvében, ami az ember proszociális irányba fejlődésének lehetséges és kívánt történetét beszéli el, vagy Csányi Vilmosnál (1999), aki a világos narrativitással fölépített „emberi természet” kialakulásának történetét mondja el egy, a csoportjához tartozó, szinkronizációs mechanizmusokat működtető és konstrukciós képességekkel rendelkező ember képét megrajzolva.

Milyen igazság az, amit Csapó a fiatal iskolai tudásának fejlődéséről, Csányi az ember közösségi mivoltára vonatkozóan vagy Nagy a proszociális irányba fejlődéséről mond ki? Nagyon hasonló ahhoz az általam „narratív igazságnak” nevezett igazsághoz, amit ebben a disszertációban érvényesítek. A különbség az, hogy a fenti szerzők nem vetnek explicite számot kutatásaik szövegszerűségével, narratív természetével, a háttérben meghúzódó értékekkel, ideológiákkal, s szövegeik újraolvasásának-újraírásának elkerülhetetlenségével, a jelentés elcsúszásával, az elkülönülőddéssel. Én ezt igyekszem megtenni, s innen a dolgozat posztstrukturalista jellege episztemológiájában. A posztstrukturalizmus és dekonstrukció mindazonáltal nem egy következetesen végigvitt projekt a disszertációban (tehát nem egy dekonstrukciós doktoriról van szó, mint mondjuk a már idézett Paula M. Smith-é, 2003), hanem inkább az igazságra, az értelmezésekre, a szövegiségre való újra és újra rákérdezést jelenti. Ahogyan Odorics Ferenc (2003) írja:

„Tehát nincs szöveg dekonstrukció nélkül, azaz minden szöveghez elhagyhatatlanul hozzátartozik a dekonstrukció. (...)

Hogy kell ezt érteni?

Én ezt úgy értem, hogy minden szövegben benne rejlik a dekonstrukció lehetősége, hogy minden szöveg eljuthat egy olyan állapotba, helyzetbe, valamibe, amikor beindul a dekonstrukciós mechanizmus. Amikor elkezd elállíthatatlanul pörögni a tropologikus gépezet. Amikor nem áll le a jelentéstermelés, amikor mindig GAME OVER van. Amikor dekonstrukciós narráció van, olyan történetmondás, amely nem teszi lehetővé záró állapotok konstitúcióját, amikor az identitás a szubjektum-pozíciók hálójában nem vergődik, hanem ring.

Ahogy a dekonstrukció nem tesz különbséget szövegek (noha folyamatosan különbséget termel), úgy nem tesz különbséget diszciplínák között sem. Amennyiben az egyes humán diszciplínák közötti differencia nem a nyelven kívüli materialitásban, hanem a nyelv fenomenalitásában válik láthatóvá, akkor a dekonstrukciós gépezet megdolgozza a diszciplináris diszkurzív tereket is. A dekonstrukció, a retorikai olvasás, a tropológiai stratégiák áthelyeződésekkel, felülírásokkal, disszeminációval, jelentésszóródással kérdésessé teszik az akadémiai tudományosságot, s ezzel karban és életben is tartják azt.”

(Odorics, 2003, 75; az eredetihez hű tagolásban)

Episztemológiám ezen túl alapvetően marxista beállítottságú. A marxista szerzők erős kritika alá veszik a posztstrukturalistákat, különösen a dekonstrukció képviselőit. Pántextualitással, történetietlenséggel, felelőtlen esztétikai játszadozással vádolják őket, s

azt hangsúlyozzák, hogy ki kell mondani bizonyos igazságokat a társadalmi struktúrákra vonatkozóan egy igazságtalan kontextusban. A magam részéről úgy gondolom, itt alapvető félreértelmezésről van szó, amelynek megvan egyébként a maga szerepe¹¹, de végső soron terméketlen vitához vezet. A dekonstrukció egy olvasási mód, amely nem zárja ki, hogy bizonyos igazságokat kimondjunk az igazságtalanságról. Figyelembe kell venni, hogy egyrészt Derrida maga újraolvassa Marxot, és bár ezt sokan liberális, kritikus újrairásnak tartják (Karikó, 1997), én inkább igazi számot vetésnek olvasom. Másrészt a marxizmus és a dekonstrukció különösen az ideológiakritika területén nagyon is olvasható együttesen, összhangban. Marx a mögöttes ideológiák elidegenítő szerepét mutatja ki. Valláskritikája – túllépve Feuerbachon – nem más, mint egy megnyomorító, illúziókeltő ideológia leleplezése (Marx, 1844/1977b; 1845/1977). Ez a kritika él tovább, „jár vissza” a hatalmi diskurzusok kimutatásában, dekonstruálásában, és problematizálja a spiritualizáló, moralizáló beszédmódokat az anyagi lét, a termelés, a munka, az áru, a gazdasági folyamatok középpontba állításával (Marx, 1873/1978; Marx és Engles 1846/1977). Dialektikus ismeret- és lételmélete a szüntelen megkérdőjeleződés, továbblépés mélyebb gondolati alapjait teremti meg. Marx szövegei nem állnak meg azonban az ismeretelméleti fejtegetéseknél és az ideológiakritikánál, hanem a társadalmi változás érdekében írnak le egy a gyakorlatot meghatározó filozófiát (Marx, 1845/1977; Marx és Engels, 1848/1977), s ebben valóban többet „adnak” a dekonstrukciónál.

Itt teszek említést egy olyan marxista alapú megközelítésről, amely meghatározó a kritikai pedagógia számára, és az (irodalmi) interpretáció és marxista gondolat kiváló összekapcsolása. Bahtyin (1976) orosz irodalomtudós elméletéről van szó. Írásaiban a korabeli értelmezőkkel ellentétben a költészet helyett inkább a próza, kiemelten a regény felé fordul. Megállapítja, hogy a regény nyelve nem egységes, hanem többféle nyelv, szólam, nyelvi réteg jelenik meg benne. Ezek mögött társadalmi, ideológiai tényezők állnak. A regény nyelvén nem csak egységesítő centripetális erők működnek, hanem ugyanúgy centrifugális erők is: a társadalmi sokrétűség és így többnyelvűség jelenik meg benne. Bahtyin a ’szó’ ’szlovo’ kifejezést használja, ami azonban nem egyszerűen a szótári szót jelenti, hanem metaforikus kiterjesztéssel élve a megnyilatkozást, kijelentést, sőt az ezekből felépülő társadalmi-ideológiai tartalommal telített ’saját’ hangot. Egy-egy réteg, csoport hangját. Ez a szó alapvetően dialogikus jellegű, körülfonja más szavak rugalmas közege, a társadalmi-ideológiai tudat. Minden szó válasz más szavakra, a társadalmi dialógus része és abból nő ki. Minden *szlovo* állandó élő kapcsolatban van más *szlovo*kkal. A szó megértése pedig mindig aktív, s nem elválasztható a közegtől. Mindez természetesen igaz nem csak a regény nyelvére, de általában a társadalmi kommunikációra is.

Episztemológiám marxista alapú, amennyiben a valóságosan elnyomott, szenvedő ember valóságos ellenállásának és felszabadításának lehetőségére kérdez rá, s akar transzformatív igazságokat kimondani, igyekezve érvényesíteni a fentebb bemutatott dialektikus episztemológia elemző kritériumait. Továbbá bár személyesen elismerem, hogy az emberre vonatkozó igazság jóval több, mint anyagisége, mégis e disszertációban leszűkítéssel élve elsősorban az ember és kontextusa materiális alapjaira kérdezek rá, s az ebből fakadó társadalmi viszonyokra a történeti materializmus jegyében, figyelemmel az elnyomó rendszerekre és magára a kapitalizmusra, melyet a munka és tőke dialektikus viszonya, a tőkés és kizsákmányolt osztály harca határoz meg. Végül az igazság értékelésében, érvényességének kérdésében alapvető számomra annak átalakító jellege. Egyébként végső soron a marxizmus sem következetesen végigvitt projekt a

¹¹ Például az igazságosságért nem harcoló liberális értelmiség felrázása. Figyelmeztetés arra, hogy nem elég, ha kényelmes akadémiai elemzéseinkbe burkolózunk.

disszertációban, mert ahhoz sokkal jobban kellene ismernem Marx szövegeit, s marxista újraolvasásait. Inkább egy a magamévá tett kritikai pedagógiából fakadó, az elnyomottak mellett álló tudományos alapmagatartásról van szó. Ami kiemelendő, hogy sem a marxizmus sem a posztstrukturalizmus – a vádak ellenére – nem engedi meg az „*anything goes*” radikális szemléletét¹². Tehát nem bármiféle igazság felelőtlen kimondásáról van szó.

Fontos kitérnem arra a már ismert tényre, hogy a marxista és dekonstrukciós episztemológia mellett doktorim narratív jellegű is. Bőségesen írok még erről, most csupán azt szeretném érzékeltetni egy idézettel, hogy miért is lehet központi helye egy pedagógiai (fejlesztésközpontú) tudományos munkában a narrativitásnak.¹³ Miért is „nem elég” az interpretáció, a metafora, allegória stb. fogalmai mentén felépíteni egy értelmező kutatást.

„...a narratív struktúra fogalmának a metafora vagy a paradigma rokon fogalmaihoz képest megvan az az előnye, hogy a narratíva formális értelemben a rendet és az egymásutániságot hangsúlyozza¹⁴, ezért jobban alkalmas a változás, az életciklus vagy bármely fejlődési folyamat tanulmányozására. A történet mint modell figyelemre méltó kettősséget mutat – egyszerre lineáris és pillanatnyi. A történetet elmondása vagy eljátszása révén egyrészt eseménysorozatnak érzékeljük, másrészt egy pillanat alatt fogjuk fel – az elmondás előtt, alatt és után [egy pillanatra sűrűsödik]. A történet egyszerre statikus és dinamikus.” (Bruner, 1986/2005, 194.)

2.2. Narratív igazság

Itt az ideje ezen a ponton, hogy összefoglalóan megfogalmazzam, mit is értek tudományos igazságon tehát e doktoriban: mi az, amit „narratív igazságnak” nevezek.

A huszadik századi tudomány történetében kiemelkedő jelentőségű „narratív fordulat” megmutatta, milyen alapvető jelentőséggel bír a történetmondás megismerésünkben, életünkben, és hogy a narrativitást kirekesztő tudományosságot milyen (patriarchális, koloniális) előítéletek vezérelték (lásd a tudománytörténeti narratívát a Melléklet 1-ben). A narrativitás kihívása kétségtelenül más igazságfogalmat kíván meg, mint a dolog és reprezentációja közötti megfelelést. Ez azonban nem alacsonyabb rendű igazságfogalom, sőt sokkal kevésbé leegyszerűsítő, mint a pozitívizmusé. A narratív igazság nem is azt jelenti, hogy csupán a történetbeli illeszkedését, koherenciáját kérhetném rajta számon. Valójában pedig a nem narratív jellegű kutatásokban, referenciális egzaktásra törekvő tudományos szövegekben is sokszor narratív igazsággal találkozunk, mint láttuk, Csapó, Nagy és Csányi esetében.

Nézzük meg egy konkrét példán, hogyan gondolom (beszélem) el a narratív igazság kritikai fogalmát. Azt állítom például a dolgozatban (némi leegyszerűsítéssel), hogy *az iskola által közvetített tudás nem befogadó a fiatalok által kedvelt populáris, ifjúsági kultúra iránt, s a tudásközvetítésben így kulturálisan hegemónikus*. Ebben az

¹² A radikális jelzőt azért tettem oda, mert pl. a feyerabendi *anything goes* valójában nem is (olyan) relativista „közelről jobban szemügyre véve” (ld. erről a Melléklet 1-et).

¹³ Szinte fölösleges kiemelnem, hogy természetesen a narrativitás választásában a személyes történet volt döntő, és nem ez a fenti érv, ami azonban kiváló arra, hogy retorikailag bizonyítsa a narratív jelleg „megfelelőségét” egy olyan történetben, amelyben (arra a kérdésre, hogy hogyan és miért lett narratív a kutatásom) amúgy is nagyon nehéz megtalálni a „valódi”, „eredeti” kiváltó okokat, miérteket.

¹⁴ Ezt az állítást persze a magam részéről kiegészítem a történet posztstrukturalista szemléletével, amely épp a törést, megbontást, nem-folytonosságot, nem fix rendet emeli ki. Ettől azonban az idézett állítás: a történetnek a fejlődési folyamat ábrázolására való alkalmasságáról igaz marad.

állításban rejlik egy „kopula”¹⁵: az iskola (van) ilyen. Állítok egy igazságot az iskoláról. Természetesen azért állítom, mert igazságnak tételezem. Állításom és a valóság között feltételezek egyfajta megfelelést egy szinten, ráadásul tényleg konkrétan a fiatalok elnyomott helyzetéről van szó, amely mögött egy feltételezésem szerint létező társadalmi struktúra áll (a közép- és uralkodó osztály ideológiai hegemoniája), s állításom ráadásul hozzájárulás akar lenni az elnyomás alóli felszabaduláshoz. A tudományos közegnek számot is kell adnom arról, hogyan jutottam erre az állításra: a saját empirikus tapasztalataim az iskolai jelenlét során ezt mutatták. Ha azonban valóban narratív igazságként jelenik meg ez az állítás a szövegben, akkor az értelmezés sokkal összetettebb, s túllép ezen az első naiv *adaequatio*s szinten. Az állítás maga egy többretegű történetbe illeszkedik. Története van annak, hogy hogyan jutottam erre az eredményre. Egyrészt ott van az elméleti szakirodalommal való találkozás az iskoláról mint intézményről, a hegemoniáról, az ifjúsági kultúráról. De ott vannak értékválasztásaim is, amik meghatározzák értelmezésem: a fiatalok „oldalán állás”, a forradalmi szemlélet, az elnyomás aspektusaira figyelés, a populáris kultúra értékelése. Az igazság empirikus megtapasztalása is egy történetben megy végbe: a saját tapasztalatom története az adott iskolában, az adott fiatalok között, egyfajta önéletrajzi tapasztalat, amely találkozik a fiatalok történetével, tapasztalatával. Valójában itt szövegek és értelmezések találkoznak, s lehetetlen kimutatni ki a szubjektum és objektum, kinek (milyen, melyik szubjektumnak) a történetéről van szó. Tehát felszámolódik (miközben a szövegben megőrződik) a kutatói szelf, mely a fiatalok oldalán áll, értelmez, értékeket választ stb. Maga az igazság prezentációja a szövegben, egy narratívában történik meg. Nem egyszerűen leírom az állítást, hanem bemutatom, megalkotom, amit átéltem, amivel találkoztam, szöveggé, narratívává teszem, más szövegekkel konfrontálva. Igazi alkotás ez, melynek során nem hagyom figyelmen kívül az esztétikai és retorikai szempontokat sem. Az alkotás során nem egy tükörképet hozok létre a jelenségekről (ami nem is lehetséges), hanem egy képet. Ez a kép kapcsolódik a „megszokotthoz”, a már elmondotthoz, és mégis új egyben, az új empirikus tapasztalat és az ebből felépülő új történet másságot, idegenséget hordoz. Ebből fakad a szöveg esztétikai és retorikai ereje, mely a tudományos közegben a meggyőzést szolgálja. Játékoság rejlik ebben, hiszen a tudományos kutatás mindig egyfajta közös játék is. Ez azonban – a szigorú marxista kritikának ellent mondvá – nem felelőtlen játszadozás, és a nem a materialitás elvetése. A kapitalizmus kemény produktivitáslogikájába éppen a játék és írónia felszabadultságot hozza az ilyen módon felfogott kutatás. Nem is önkényes esztétizálásról van szó, hanem olyan „művészetről”, amely mögött a tudományos dialógus számára készített komoly számot adás van magáról az alkotás folyamatáról, és amely azt szolgálja, hogy a történet s narratív igazsága valóban effektív, eredményes legyen. Az elnyomás, a pedagógiai-emberi alakulás útjában álló akadályok ugyanis diskurzusokba, történetekbe ágyazódnak, és a tudomány szerepe pontosan az kellene legyen, hogy alternatív, kérdést feltevő, ellenálló, játékos, megbontó történetekkel kikezdje az elnyomás történeteit, értelmezéseit, és hozzájáruljon a világ átalakulásához. A materialitás és textualitás itt dialektikus viszonyba kerül.

Fontos kritérium tehát az általam tételezett narratív igazságra vonatkozóan, hogy mennyire tud valóban transzformatív lenni. Ez természetesen nem derül ki teljes egészében magában a dolgozatban, csak az újraolvasás-írás, a valamiféle alkalmazás során. Így természetesen a narratív igazság értéke, érvényessége nem statikus és stabil: újraértékelődik, újraértelmeződik, új alkalmazások előtt nyit utat. Ez azonban már elkezdődhet a kutatás során is, ha egy kritikai vizsgálatról van szó, ahol tudatos cél az

¹⁵ A kopula akkor is odaértendő, ha a magyar nyelvben ezt nem jelöljük a létigével.

átalakuláshoz hozzájárulás már a kutatás folyamatában. Az erről való számot adás szintén a disszertáció része.

Bármennyire is megmarad a tételszerű állítás kopulatív, *adaequatiós* jellege – ha pl. össze kell foglalnom a dolgozat eredményeit –, a narrativitás, szövegben adottság, megalkotottság szempontja kikezdi ezt, felhívja a figyelmet a „van” katakrétikus jellegére, a teljesen le nem zárható történetre és jelentésadásra. A hegemonia, az elnyomás, a populáris kultúra, az iskola és szerepe fogalmak „jelentései” nem stabilak, hanem újabb és újabb kérdések tehetőek fel nekik. Sőt magában az értelmezésben, az elméleti megfogalmazásban ugyanannak a tapasztalattörténetnek többféle történetbe ágyazott lehetséges értelmezését is felvázolom, melyek egymással is vitába kerülhetnek. A fenti esetben például felvethetők egy olyan értelmezést is, amely szerint akkor enged(ne) az imperializmusnak az iskola, ha beengedné falai közé a popkultúra egységesítő, ízlést és fogyasztást formáló elnyomó erőit. Ez nem jelenti, hogy minden esetben teljesen egymás mellé helyezem a különböző értelmezéseket, de a rákérdezésre nyitottságot, a teljesen le nem zárhatóságot igyekszem érvényesíteni a disszertációban. Abban pedig talán téved a marxista kritika, hogy ez a „torzóság”, ennek vállalása (a le nem zártág) kárára lenne a tudományos igazság transzformativitásának. Egyrészt a hagyományos marxista fogalmak a szövegben eltörölődve íródnak újra. Másrészt épp ezáltal a vállalás által lesz képes „az újrairódó igazság” a totalizáló diszkurzív és narratív hatalmi dimenziókat megtörni. Ezáltal tud a tudomány utat adni igazán a rákérdező, megbontó politikai tevékenységnek. Itt az ideje, hogy a nyugati tudomány, nem elvetve eddigi eredményeit és komolyan véve Marx egyedülálló átalakító filozófiáját, válaszoljon a keleti paradox tudás és szemlélődő rákérdezés kihívására, vagy úgy is mondhatjuk, hogy visszatérjen a saját szókratészi gyökereihez. Ez megóvhatja attól is a tudományt, hogy valójában ideológiai alapokon nyugvó reformok szolgálatába állítsák. Sokszor lehet hallani, hogy bizonyos (pl. oktatáspolitikai) intézkedések ilyen és ilyen tudományos eredményeken nyugszanak, miközben a valóság annyira komplex, és az értelmezések annyira sokrétűek lehetnek, hogy valójában nincs olyan konkrét tudományos eredmény, amire vonatkozóan pontosan meghatározható cselekvést lehetne megjelölni. A döntések mögött pedig valójában ürügyként vannak jelen az eredmények, és reflektálatlan ideológiák irányítják a politikai választásokat. A tudomány feladata pont a leleplezés lehetne, a szüntelen rákérdezés. Mindenféle elméleti és cselekvésbeli dogmatizmus elvetése. Ez nem jelenti a konkrét cselekvések elutasítását, hanem az azok mögötti értékválasztások, gondolkodásmódok becsléses feltárását, az eredmények mindig értelmezésben elhelyezkedő mivoltának elismerését, és mindezek után az eredmények óvatos alkalmazását.

Világosan megrajzoltam így azt az interpretatív episztemológiai keretet, amelyben a doktori szöveget igyekszem írni. Még néhány inkább már metodológiai szempontot bővebben ki fogok fejteni a módszertani fejezetben, mely megelőzi az empirikus kutatás leírását. Kitűnik azonban az eddigiekből, hogy a hagyományos szétválasztás elméleti és empirikus részre miért nem a legmegfelelőbb. Nem követem az elmélet tesztelésének posztpozitivistát útját, s így nincsenek is teljesen egyértelműen megfogalmazott hipotéziseim, kérdéseim sem, de nem követem a *grounded theory* metodológiáját sem, amelyben a kutatónak valamiféle tabula rasaként kellene érkeznie a terepre, hogy az ottani tapasztalatokból építse fel elméletét. Nálam az elmélet és empiria sajátos viszonyban áll egymással. A szakirodalom feltárása is tapasztalat, az is történet, az empiria pedig szintén szövegben épül. A kettő tehát nem választható el teljesen egymástól. Fontos ugyanakkor a narrativitás szempontjából is, hogy a mindennapi élet valóságában empirikus tapasztalást nyerjen, amit elméletileg fölépítek, még akkor is, ha a tapasztalat értelmezés által lesz hozzáférhetővé. Mégis a dialógus egy pontja ez a

tapasztalat, mely megerősítő, kikezdő pontokat hordoz a másokkal való találkozásban, éppen azáltal is, hogy egy újabb történet elmondásának lehetőségét adja. Az asztalnál ülve írt munkánál sokkal termékenyebben lehet egy transzformatív történet az empiriából.

2.3. Számadás a „tudományosságról”

Jól látszik a fenti leírásból, hogy hozzáállásom nem antiteoretikus és relativista. Pont ez a reflektív nyitottság, számot vetés a sokféle háttértényezővel, tudásunk narratív természetével, valamint a folyamatról való számot adás jelenti a komolyan vett tudományosságot e doktori értekezésben, nem beszélve arról a szerteágazó szakirodalmi alapról, a szintén többféle értelmezést megszólaltató elméleti részről, amelyet a disszertáció első részében mutatok be, pontosan a már többször hangsúlyozott elv miatt: egy doktori a tudományos közegben való dialógusban válhat csak valóban tudományos munkává.

Ennek kapcsán nem hagyható figyelmen kívül a kérdés milyen autoritással írok én le „tudományosnak” tartott igazságokat. A tudományos közegben olvasottságom, elméleti alkotóképességem, újat felmutatni tudásom lehetnek a forrásai ennek az autoritásnak, amitől hihetővé lesz a munkám, amitől komolyan vétetik. Számot kell azonban adnom egy másik közegnek is. A fiatalokról, az iskoláról mondok el történeteket (elsősorban arról, ahol kutattam), és általában a fiatalok emancipációja a célom. Vajon milyen autoritással mondok ki igazságokat őrölkük?¹⁶ Vajon nem gyarmatosító-e az én tudományos igazságom is? Vajon a „tudomány” (jelen esetben én a képviselője a magam bonyolult elméleteivel) valóban jobban tudja, mint történetem szereplői, mi történik velük, „mi jó nekik”? Igyekeztem persze őket is megkérdezni meglátásaimról, s igyekszem hangjukat érvényesíteni a tudományos közegben, de a kérdés továbbra is nyugtalanítóan lebeg előttem. Alázatra készítet. A tudományos autoritás átértékelésére, szerényebbé tételére.

Egy „hagyományos” posztpozitivist tudományosság jegyében számtalan váddal illethető a fenti episztemológia. Azt talán sikerült kimutatnom, hogy a személyes előítéletek és előfeltevések tematizálásában nem gyengébb egy ilyen interpretatív kutatás (amivel gyakran vádolják az ilyen jellegű dolgozatokat), hanem éppen erőteljesebb lehet egy pozitivistánál, az ideológiák, háttértényezők leleplezése iránti fogékonyság és a nagyfokú reflexivitás miatt, míg a (poszt)pozitivist kutatásokban gyakran csak a módszerek (és határaik) pontos leírására szorítkozik a reflexió, figyelmen kívül hagyva az érték- és ideológiai dimenziókat.

Többször elhangzik a vád a személyességet ilyen módon érvényesítő írásokkal szemben, hogy nárcisztikusak. Bourdieu (2001/2005) egyenesen megkülönbözteti a nárcisztikus és a reformista reflexivitást, s ez utóbbit tartja tudományosan elfogadhatónak. Bár pontos leírását nem adja a nárcisztikus reflexivitásnak egyértelműen ide sorolja a narratív természetű, értelmező írásokat. Azt állítja: „Ez a gyakorlat annak köszönheti sajátos vonzerejét, hogy önmagát a társadalomtudomány bevett formáinak radikális kritikusként feltüntetve a radikalitás látszatában tetszeleg.” (Bourdieu, 2001/2005, 128.) Michael Oppitz etnológus – akit Kaschuba (1999/2004) idéz – ezzel szemben elismerően szól az etnográfia új, reflektív irányairól, de felhívja ő is a figyelmet a nárcizmus veszélyére: amikor mások („etnográfiai alanyok”) kutatása csak ürtügy lesz a kutató öncélú önabrázolására. Egyrészt e vádak mögött mindig ott rejlik a szubjektum éles elválasztása a kontextustól, a politikától, a társadalomtól, az „objektív” tényezőktől,

¹⁶ Ezzel kapcsolatban ld. később a kulturális antropológia története során felmerülő kérdéseket a 4. fejezetben, különösen Clifford (1983/2003) tanulmányát.

valamint a szövegben adottság figyelmen kívül hagyása; másrészt az ilyen kérdéseket fölvető szövegek – ha leegyszerűsítő módon is, de – egy fontos és jogos veszélyre hívják fel a figyelmet, amely azonban nem csak az interpretatív-reflexív vagy autobiografikus írásokban, hanem mindenféle tudományos kutatásban benne rejlik. Az igazságok kimondásának, a mások vizsgálatának a felhasználása a saját nárcisztikus céljainkra, az öncélú magamutogatásra, csupán az előmenetel biztosítására. Nagy etikai és reflexív éberség szükségeltetik, hogy egy kutató elkerülje ezt a csapdát, illetve pontosabban, hogy bevalja magának: kutatása bemutatásában van valamennyi nárcisztikus jelleg, magamutogatás, de ezzel tisztában van, és nem akarja, hogy ez legyen a meghatározó, ezért dekonstruálja saját szövegeit és konstruált szubjektumát is, és bátran kiteszi „magát” (szövegét) írásával ennek a dekonstrukciónak.

További gyakori érv egy ilyen szemléletű kutatás tudományosságával szemben, hogy nem általánosítható, pedig ez alapvető „tudományos” követelmény – legalábbis a nyugati (poszt)pozitivist tudományban. De mit is jelent az igazság általánossága? Hogyan mondhatom valamire, hogy általánosan igaz? Jól tudjuk, milyen szigorú szabályai vannak a statisztikai mérések esetében is az általánosításnak, és hogy a számtalan egyféle válasz mögött is mennyi egyedi, közösségi sors rejlik, s így amit általánosan kimondunk, csak valami hallatlan nagy leegyszerűsítéssel tekinthető mégis valóban egységesen elmondhatónak egy adott mintára vonatkozóan. Vannak radikális kvalitatív kutatók, akik szerint nincs is szükség statisztikákban mérhető eredményekre, az általános hamis nimbusza helyett pont a helyi, a nem általános, a partikuláris tudás felértékelésével kell lebontani a nyugati tudományosság szentélyét. Én marxistaként is úgy vélem ezzel szemben, hogy szükség van bizonyos általánosító adatokra, miközben nagy-nagy óvatossággal kell ezek általánosságát kezelni, nem figyelmen kívül hagyva a hermeneutikai dimenziót. A nyugati tudománynak pedig mindig megvan az a vágya, hogy többet mondjon, mint amit egyetlen személyről, helyzetről lehet mondani. É szöveg felel e vágyra, mert marxista indíttatásánál fogva a társadalmi csoportok, változások, folyamatok fontos szerepet kapnak benne, és az általánosabb, átfogóbb megállapítások kikerülhetetlenek a szélesebb társadalmi változás érdekében. Az azonban megkérdőjelezhető, hogy valóban pusztán a reprezentatív mintán végzett, kvantitatív vizsgálatok alapján juthatunk általánosítható kijelentésekre. Amint jeleztem ezek általánosíthatósága is vitatható, hiszen maga az általánosítás valójában egy retorikai és narratív mozzanat, ami ismét nem jelenti, hogy önkényes lenne.

Ha pedig a fenti mintatételt vizsgáljuk meg újra (az iskolai hegemón kultúráközvetítést), vajon lehetne-e ezt egyáltalán hipotézisként általánosságban a magyar iskolára vonatkozóan tesztelni, vizsgálni, vajon hogyan lehetne mérhetővé operacionalizálni? Úgy vélem, ez szinte lehetetlen vállalkozás. Mérhetnénk persze az iskolai tantervekben a populáris kultúra jelenlétét, de ez még vajmi keveset árulna el arról, hogy az osztálytermi szituációkban valójában mi is történik. Ez esetben pontosan egy olyan vizsgálatra van szükség, amely konkrétan, közelről nézi meg egy osztály, egy iskola életét. Hogy emiatt csupán csak arra az iskolára vonatkozóan tudna kimondani igazságokat? Elsősorban az ilyen vizsgálat valóban arról a konkrét iskoláról beszél, amelyben a kutató volt, de úgy vélem, itt is el lehet végezni az általánosítás retorikai, narratív műveletét. E konkrét esetben például én ugyan egyetlen iskolában vizsgálgódtam, és láttam az ellenállást, távolságot a fiatalok kultúrájával szemben, mégis számtalan egyéb iskolai tapasztalatom van: hallomásból, személyes élményekből, és ismerek számos tankönyvet. Másrészt az elméleti keretben kirajzolódott a társadalmi viszony, amely meghatározza az iskola elnyomó intézmény jellegét: az uralkodó osztály ideológiájának kiszolgálója. Mindez kellő alapot szolgáltat ahhoz, hogy ne pusztán erről az iskoláról, hanem általában a magyar iskoláról kimondjam zárttságát, s felvessem az

ezzel járó súlyos következményeket: a tanulók világának kizárása megnehezíti emancipációjukat, sőt fejlődésüket. Az általános történet tehát a magyar tanulólól szól, akinek megkonstruált képem-narratívám szerint nem veszik figyelembe a hangját, hanem egy elit kultúra befogadójának tekintik. Ez épül a partikuláris történetre, ami megjelenik doktorim empirikus részében: a konkrét esetek, megnyilatkozások, reakciók, melyek az általános kép lehetséges összetevőit, valamint működési mechanizmusokat mutatnak fel (úgy, ahogy egy kvantitatív kutatás erre képtelen lenne), rögtön azzal a feltételezéssel, kérdésfeltevéssel: ez máshol is bizony lehet így, és valószínűsíthetően (megkockáztatom nem kisebb valószínűséggel, mint néhány mérhető item általánosítása!) máshol is így van. Mindeközben tudatában vagyok a mögöttes marxista értékválasztásnak, mely meghatározza értelmezésem, de felépítem e meggyőző, általánosító történetet, mert a tapasztalat meggyőző arról, hogy ez probléma, és keresni kell a válasz, a változás lehetőségét erre: először abban az intézményben, ahol kutattam, másodsorban minden magyar iskolában. Ha ez már kérdésfőltevésként legalább eljut a kutatókhoz, az iskolákba, a tanárokhoz, a fiatalokhoz (egy részükhöz), megismerik talán meggyőző történetem, és elkezdik a maguk vitázó történeteit felépíteni, akkor már volt értelme ennek az általánosító kijelentésnek, mely továbbra is mindig nyitott az újraértelmezésre.

Az esztétikai jelleg, a retorikai dimenzió hangsúlyozása további vádpontok lehetnek. Úgy vélem azonban, hogy ezek a szempontok minden kutatás bemutatásában érvényesülnek. Minden kutató igyekszik megfelelő formába önteni beszámolóját, meggyőző érvrendszert kialakítani. Ez is része a tudományos játéknak. Egyszerűen arról van szó, hogy az interpretatív kutatók erőteljesebben reflektálnak a prezentáció esztétikai-retorikai szempontjaira, és a szövegalkotás kiemelése miatt hangsúlyosabbá válik ez a dimenzió. Ez akkor problematikus pusztán (etikai szempontból is), ha a kutatás mögött nincs komoly elméleti-empirikus munka, ha pusztán a bemutatással akar hatni a tudós, miközben nem járta be a feltárás, kinyílás, reflexió, megalkotás izasztó útját.

Nem csak az esztétikai dimenzió, hanem az affektív, emocionális szféra jelenléte is fontos – és nyilván a racionális tudományosság által kritizált – alkotóeleme munkámnak. A bevezetőben már jeleztem „érzelmi pozícionáltságomat”, de már ott látszott, hogy az érzelmeket nem a hagyományos pszichológiai értelemben interpretálom. Ahogyan Zembylas (2005) fölhívja rá a figyelmet posztstrukturalista megközelítésben az érzelem nem a nyelven túli, ugyanakkor azzal jól megragadható pszichés állapot, hanem elsősorban *diszkurzív gyakorlat*. Nem elválasztható sem a társadalmi kontextustól, melyben létrejön, és amely meghatározza, sem a nyelvtől, amelyben kifejeződik. Az emocionalitást továbbá szintén áthatja a hatalom és kontroll dimenziója. A kutatás affektív jellege az ezekkel a diszkurzív gyakorlatokkal való számvetést jelenti.

Bizonyára föltűnik a (poszt)pozitivistá episztemológián és metodológián nevelkedett tudós olvasónak, hogy szakítva a hagyományos tudományos kánonnal: nem haladtam végig a reliabilitás, validitás, általánosítás kritériumain egyértelműen. Számos kvalitatív kutató alternatív utakat keres, hogy kimutassa kutatása validitását, reliabilitását, kiterjesztheségét, de én e hármas hagyományos kritériumrendszer magát igyekeztem lebontani, miközben a szövegben jelen vannak természetesen az ezekből fakadó kérdésekre adott válaszok is. A tudományosság kritériumai episztemológiámban azonban nem ezek, hanem a végiggondoltság (teoretikusság), a reflexivitás, a nyitottság, a megkérdőjelezés, a számot adás, a tudatos, meggyőző és kreatív történetalkotás és a transzformativitás.

3. Elméleti keret

Az episztemológiai kérdések bemutatása után a következő fejezetekben egy hagyományosan elméletinek nevezett keret megrajzolására vállalkozom. Valóban keretről van szó, vagy egyfajta háttérrel, amire az empirikusnak nevezett etnográfia (mint írás) ráfestődik. A már-már erőltetettnek tűnő metaforák használata itt ismét arra utal, hogy miközben követem a hagyományos, kanonikus felosztást (teória-empíria) jelzem azt is, hogy dolgozatomban szeretnék ezen túllépni, pontosabban úgy vélem: leegyszerűsítő a hagyományos kettősség. Valójában nem valósul meg egészen a kijelölt kereteket követő doktorikban sem. Ennek ellenére nem csak a tudományos kánonokhoz alkalmazkodás vezet, amikor külön, előzetes fejezeteket szentelek a szakirodalom értelmezéseinek újraolvasásának-írásának. Minden kutatás ugyanis szövegek hálójában épül. Mielőtt elbeszéltem az iskolai életlem történetét úgy vélem, jó előzetesen már megrajzolni azt a szintén narratív háttérrel, amiből előbukkan az etnográfia, és amibe beágyazom annak írását. Keretről van szó, nem jól fölépített elméleti struktúráról: valójában a szakirodalomból kibontakozó történet(ek)ről, mely(ek) értelmezéseket rejt(enek) és tárnak fel.

3.1. Az ember (a fiatal) mint kulturális-társadalmi lény

3.1.1. *Egy lehetséges pedagógiai antropológia*

Ahogy an haladtam előre a kutatásomban, olvastam a szakirodalmakat, egyre világosabban kikristályosodott bennem, hogy én ebben a doktoriban az emberről szeretnék valamit mondani. A pedagógiai tevékenységek mögött mindig ott rejlenek nem csak a nevelésre és oktatásra vonatkozó implicit elméletek, hanem még mélyebben az implicit antropológiák is. Amit az emberről, és közelebről a fiatalról „gondol” egy iskola, egy tanár, egy pedagógiai program, az hatással van arra, ami a pedagógiai folyamatban történik. Bábosik István (1999, 2005) ugyan explicite nem akar egy nevelésfilozófiai értelemben vett pedagógiai antropológiát kidolgozni, írásaiban mégis világosan megjelenik az általa személyiségeknek nevezett emberkép pedagógiai gyakorlatot is meghatározó szerepe, és egy tipikusan pedagógiai antropológia kidolgozásának igénye, kísérlete. Személyiségmodellje a szükségletekre épül. Schaffhauser Franz (2000) viszont kifejezetten nevelésfilozófiai megalapozottsággal válaszol föl egy optimista, perszonalista-egzisztencialista pedagógiai antropológiát. Az azonos nevű diszciplínát pedig a pedagógia integrációs és legitimációs megalapozójának tartja. Mindkét koncepcióban megjelenik tehát az antropológiai alapozás lényeges, elengedhetetlen mivolta a pedagógiában, és mindkettő kísérletet tesz egy a gyakorlat számára is hasznos emberkép felvázolására. Nem vetnek azonban igazán számot a fenti szövegek a posztmodern kihívással – bár Schaffhauser Franz utal rá –, és az ember társadalmi beágyazottsága is a háttérben marad. A konstruktív életvezetés felé a szükségletein keresztül haladó ember, és a lelkiismeretét finomító többdimenziós személy történetei kétségtelenül reflektált, pedagógiaiailag jól működtethető narratíváknak tűnnek. Az általam olvasott szövegek azonban több ponton kikezdi ezeket a történeteket. Mind a marxizmushoz, mind a dekonstrukcióhoz kapcsolódó szöveg-hagyomány tekinthető antihumanistának. Althusser külön kiemeli a marxizmus antihumanista jellegét. Ebben az értelmezésben mindkét tradíció az általános emberire vonatkozó narratívákat

dekonstruálja, sőt azok veszélyességét emeli ki. Althusser (1968) azt állítja, hogy míg a szocializmus tudományos, addig a humanizmus ideológiai. Az 1845 utáni Marx értelmezése szerint szakít a humanizmussal, és az egyén-emberi lényeket helyettesíti a termelőerők, termelési viszonyok stb. fogalmaival. Az elmélet tárgyai: az emberi gyakorlat különböző szintjei lehetnek. Derridánál az ember esszenciális megközelítése a szövegben törlődik, nem lehet valami általános, megfogható emberiről beszélni, Foucault szintén az „ember halálát” hirdeti meg, az emberét, mint önálló, egyetemes, sorsát alakító, felsőbbrendű lényét.

Az egyetemes antropológiára vonatkozó kérdést Schaffhauser (2000) is fölteszi, amikor fölveti, hogy az általános, absztrakt emberi (és az ehhez kapcsolódó előíró 'legyen'), nem fosztja-e meg az egyes embert, az individuumot a saját útjától, önjogúságától. Nem akadály-e inkább a pedagógiai cselekvésben egy elvont emberkép, amivel konkrétan sohasem találkozunk. Válasza azonban megmarad esszencialistának. Az ember általános lényegéről beszél, amely megrajzolható, és igenis preskriptív meghatározó az egyes ember nevelésében is. Miközben nem célok egy átfogó pedagógiai antropológia megalkotása e doktoriban, és mindkét fent említett modellt hasznosnak, kiemelkedőnek tartom a magyar neveléstudományban, úgy vélem, a honi pedagógiának sem szabad egyszerűen elmennie a posztstrukturalista vagy a radikális marxista kérdésfeltevés mellett. Újraértelmezésben a marxizmus joggal hívja fel a figyelmet a humanizmus és az általános emberi lényegről szóló diskurzus ideologikus jellegére, amelyből elnyomás fakadhat és fakadt a történelem során (az uralkodó osztály embereszmény-normája), és amely az embert mintegy kiragadja alapvető (gazdasági-társadalmi) viszonyaiból, materialitásából. A dekonstrukció és a posztstrukturalista Foucault (1966/2000) más oldalról, de hasonló kritikát gyakorol a humanizmussal és a metafizikai alapú antropológiával szemben, amikor kikezdi az általános emberi esszencialista megközelítést. Hogyan lehetne valamiféle lényegi, lezárt jelentést adni az olyan fogalmaknak mint ember, személyiség, identitás? – teszi fel a kérdést Freud és Nietzsche nyomdokain járva a dekonstrukció.

Ugyanakkor Foucault és Derrida is az emberről beszélnek írásaikban¹⁷, elkülönítve a természettől (pl. épp a nyelv emberi jelenségének kiemelésével), és visszaautóitánának minden ember és ember megkülönböztetésére vonatkozó állítást, amellyel implicite arról árulkodnak, hogy feltételeznek valamilyen közös emberit. Az azonban bizonyos, hogy az ő szövegekben az ember „jelentése” nem egyértelműen megadható, helye nem pontosan kijelölhető, ezért nem tehetünk mást, mint újra és újra történeteket mondunk róla, s ezzel újraértelmezzük az emberit. Az univerzális és partikuláris szembeállítása pedig szintén egy felszámolandó bináris oppozícióként értelmezhető. Az emberről mint olyanról szóló értelmezések, narratívák valójában mindig partikulárisak maradnak, soha nem lehetnek egészegesek, ugyanakkor minden egyedi, különös történet alapvetően *emberi*, az egyetemes, általános emberről szóló ugyanolyan s mégis más történetet beszél el.

Ebbe a keretbe helyezem a magam antropológiai – a szó többféle jelentését most egyszerre kifejezve – kutatását. Egy megalapozás elvű, esszencialista és (poszt)pozitivistá nézőpontból joggal vethető fel: milyen értelemben lehet pedagógiai antropológiai vállalkozás egyetlen osztályhoz kapcsolódó kutatói történet elbeszélése, hogyan járulhat ez hozzá antropológiai értelemben a pedagógiához, a pedagógiai emberkép kérdéséhez. A fenti perspektívában azonban épp egy ilyen partikuláris történet hívhatja fel a figyelmet a pedagógiában figyelmen kívül hagyott szempontokra, az emberi (és pedagógiai)

¹⁷ Például Derrida (1991/2003) az ember idejéről, az emberi ajándékról beszél miközben épp egy antropológus Malinowski írását értelmezi újra Baudelaire egy novellájának fényénél.

történetek egyediségére, melyek mégis egészelegések, de nem vetnek számot ezzel a feszültséggel, sem az értelmezések mozgásában levésével. Pontosan egy ilyen történeten keresztül lehetséges talán válaszolni a posztstrukturalista és marxista kihívásra egy a modern humanizmus diskurzusa által áthatott pedagógiában.¹⁸ Természetesen történetem nem lehet független az eddigi történetektől, szövegektől, értelmezésektől, amelyek az emberről szólnak. Ezekből válogatva rajzolok fel egy képet a következőkben. A figyelmen kívül hagyás, elfelejtés és elhagyás a kulcsszavai e válogatásnak és megrajzolásnak, vagyis olyan fogalmakra, megközelítésekre, történetekre építék, amelyek eddig nagyrészt kimaradtak a magyar pedagógiai diskurzusból, és amelyek persze kötődnek a disszertációm elején már felvázolt „személyes” értéktételezésemhez.

3.1.2. Elhallgatott fogalmak: kultúra

Szembetűnő, hogy a magyar pedagógiai szakirodalomban – eltekintve a specifikusan multikulturalitásra, kulturális kérdésekre irányuló írásoktól – különösen az alapvető nevelésméleti, didaktikai munkákban (mint pl. Falus Iván, 2004; Bábosik István, 2005, Zrinszky László, 2002) – milyen elhanyagolt terület a kulturális szempont. A gyermek sokszor kontextusfüggetlenül jelenik meg, mintha a kulturális dimenziók figyelembe vétele nélkül beszélhetnénk nevelésének, oktatásának kérdéseiről. Miközben a tudományos diskurzus szükségszerű részlegessége miatt lehetséges, sőt szükséges bizonyos fogalmak figyelmen kívül hagyása, háttérbe szorítása, ezek közé ma biztosan nem tartozhat a kultúra fogalma.

Ahogy Baecker (2000) felhívja rá a figyelmet a modern társadalmak egyik sajátossága, hogy kultúráként írják le magukat. Miközben tovább él a korábbi kultúrafogalom is, mely az ember „művelésére”, a körülmények feletti kontrolljára összpontosít, megjelent a modernitásban a másikkal való összehasonlításból származó kultúrafogalom. Nagyon érdekes narratívával írja le Baecker, hogy a modern ember számára már semmi nem lehet az, ami, mert mindig ott van az intellektuális hasonlítás gesztusa: teszel valamit (például imádkozol, szerelmeskedsz), s ott áll melletted az intellektuel, hogy azt mondja: „Milyen érdekes! Máshol, más kultúrákban ezt másképp teszik!” Ez a „Milyen érdekes!” tekinthető rombolónak, felforgatónak, sőt pusztítóknak, mert az embert a szüntelen megfigyelés és megfigyeltség helyzetébe helyezi, elbizonytalanítva; ráadásul a modernista projekt ezt nem vallja be, hanem elrejti az esetlegesség műveletét, és az autentikusság új mítoszait építi föl. De ha a hasonlítás maga is nyitott az összehasonlításra, explicitté teszi gesztusát, ha minden megfigyelő tudja, hogy megfigyelt is lehet, akkor ebben a posztmodern értelemben a kultúra szempontját tekinthetjük munkafeladatnak. A mostani sokszínű, többszörösen reflektáló világban kikerülhetetlen már a kultúra kérdésföltevése.

De mit is értsünk ezen a felforgató fogalmon? Rengeteg meghatározása létezik a kultúrának. Egyfajta munkadefinícióként, talán közös pontként leírható, hogy kultúra mindaz, ami az ember közreműködésével létrejön a természetből, tehát, ami túlmutat a természetben, az eleve adotton. A különféle meghatározások aztán különbözhetnek aszerint, hogy e létrejövőre hogyan tekint, mire összpontosít: az anyagi természetű termékekre, az értékek, normák világára, vagy a szimbólumok, jelek rendszerére. Persze egy ilyen meghatározás sok szempontból problematikus, hiszen fontos lenne megadni, mi a természet, amin túlmutat a kultúra, illetve épp egy szimbolikus-textuális megközelítésből kiindulva megkérdőjelezhető, hogy van-e, ami eleve adottként tételezhető, mert az emberi létezés olyan mélyen áthatja a kultúra, hogy az eredeti,

¹⁸ Kiválóan látszik itt is: mennyire összeér a episztemológia és az elméleti keret dolgozatomban.

természetes már nem megragadható, hiszen azt is diskurzusban, kulturális termékekben: szövegekben írjuk le. Végül különösen azért problematikus, hogy Baecker a modernista projekt vonalát követve a kultúrát, mint valami új, hiteles fogalmat mutatja be, mert elfeledkezik arról a történeti háttérrel, amit fent már felvázoltam, miszerint a kultúra fogalma a többféleség tapasztalatából és újraértelmezéséből születik. Raymond Williams (1965/2003; 1983/2003) épp ezért arra jut, hogy nem helyes egyetlen meghatározást adni a kultúrának, meg kell hagyni sokféleségében. Egyik tanulmányában (Williams, 1983/2003) bemutatja a szó igen sokféle használatát a különböző nyelvekben, kontextusokban, a másokban (Williams, 1965/2003) pedig a társadalomtudományokban használt három fő meghatározást, megközelítést vázolja föl, s hitet tesz amellett, hogy mindhármát figyelembe kell vennünk és egymással dialógusba vonnunk. A három definíció háromféle elemzési módot is jelent. Az első, eszményi meghatározás a kultúrát bizonyos egyetemes értékek felől szemléli, és az emberi fejlődés, tökéletesedés folyamatához kapcsolja; ez esetben a kultúra elemzése az időtlen emberire irányul. A második a kultúrát az emberi gondolatok, tapasztalatok rögzítéseként fogja fel („dokumentumként”), elemzését pedig kritikai tevékenységnek, amely a rögzített gondolatok és tapasztalatok természetének, formáinak, konvencióinak stb. leírása. A harmadik meghatározás szerint a kultúra jelentéseket és értékeket kifejező életmód, mely a társadalmi élet különféle szintjein érvényesül a tudománytól a mindennapi viselkedésig; a kultúra elemzése így az explicit és implicit jelentések és értékek feltárása.

Ami a fenti megközelítések közül mindenképpen leszűrhető, hogy a kultúra kérdését a legjobb a sokféleség, tehát eleve a többes számú kultúrák, s így a multikulturalitás szemszögéből feltenni. Ez lehet a pedagógia számára is a legtermékenyítőbb, mert pontosan erről a sokféleségről hajlamos leginkább megfelelkezni mind a nevelés-oktatás gyakorlata, mind a pedagógiai elmélet.

Ugyanakkor hatással volt még munkámra a geertzi kiindulási interpretatív-szimbolikus-textuális megközelítés, mely a kultúrára mint jelrendszerre tekint elsősorban, másrészt a kritikai írásokban megjelenő marxizmus kultúraértelmezése. Ez utóbbi a textuális fordula(tok) éteriségének ellensúlyozásaként kínálkozik. A magam részéről ezt a kettőt állítom dialógusba, s nem követem Hall (1983/2005) a kritikai kultúrakutatásban klasszikusnak tekinthető kulturalizmus-strukturalizmus szembeállítását. Természetesen a marxista (vagy kritikai) megközelítés sem egynemű. Ismét Williams (1980/2005) az, aki nagyon jó támpontot ad egy újmarxista kultúrafogalom körvonalainak megrajzolásához, amikor a marxi alap és felépítmény fogalmait írja át.

A sokszor félreértelmezett marxi tétel, miszerint a (gazdasági) alap determinálja a felépítményt (a kulturális és ideológiai sajátosságokat) Williams szerint újraértelmezendő. A két szóból származó kép eleve megtévesztő: úgy tűnik, mintha két egymásra épülő fix tényezőről lenne szó. Ennél azonban sokkal komplexebben látta Marx a két dimenziót és kapcsolatukat. Maga a szó, hogy determinál félreértésre ad okot, ha úgy értelmezzük, mint külső erők által lényegileg kontrollált, meghatározott folyamatot. Itt azonban sokkal inkább a determinál határokat kijelöl, nyomást gyakorol jelentésében értendő, amelyben helye van az ember alakító aktivitásának is. Az alap és felépítmény kapcsolatát nem a reprodukció, imitáció, reflexió reduktív fogalmai mentén kell elképzelnünk, mintha a felépítmény direkt, függő módon tükrözné és reprodukálná az alapot. Sokkal inkább egyfajta mediációról van szó. Az alap pedig nem valami fix gazdasági vagy technológiai absztrakcióként értelmezendő, s az alapot alkotó termelőerők sem pusztán mint arccik termelés értendők; hanem sokkal inkább az ember cselekvéséről van szó valódi szociális és gazdasági viszonyai között, melyek azonban tele vannak ellentmondással, s így dinamikus folyamatossággal, a termelőerők pedig széles értelemben a valóságos élet (*real life*) anyagi termelését és újratermelését jelentik, vagyis az erőket, melyekkel az ember és

társadalom saját magát termeli (újra). Az alap és felépítmény alternatívájaként a marxista hagyományban más fogalmak is megjelentek. Egyik ilyen a lukácsi totalitás, mely a társadalomra mint a nagyszámú társadalmi gyakorlatok komplex módon kapcsolódó nagy egésze tekint. Williams szerint azonban ez a fogalom még nem kielégítő, sokkal termékenyebb Gramsci hegemonia-fogalma. Hegemonián egy olyan létező „struktúrát” kell értenünk, amely nem másodlagos, felépítmény jellegű, hanem mélységesen áthatja az egész szociális valóságot, olyannyira hogy észrevétlenül és alapvetően meghatározza a közgondolkodást, a szociális cselekvést. A hegemonia ilyen elmélete feltételezi, hogy minden társadalomban van egy domináns érték- és jelentérendszer, vagyis kultúra, mely törekszik inkorporálni minden társadalmi folyamatot, és a valóságnak olyan értelmet ad, amin túllépni a legtöbbeknek az adott társadalmon belül nagyon nehéz. Sokkal több és mélyebb ez mintha pusztán egy „felülről jövő” ideológia lenne. E domináns kultúra inkorporálói főleg a hagyományos intézmények, mint az iskola, a család, és más újabbak, mint a média, de minden más társadalmi képződményt meghatároz ez: a munka megszervezését, a hagyomány szelektív kialakítását (az kerül a történelmi emlékezetbe, amit e kultúra elfogad), az elméleti és intellektuális tevékenységeket. Ezzel az uralkodó kultúrával szemben megjelennek minden társadalomban az ellenkultúrák. Ezt a kritikai kultúrakutatást meghatározó elméletet a magam részéről szívesen helyezem egy olyan történetbe, mely különösen a hatalom és kultúra fogalmainak összekötése révén termékenyíti meg a kultúráról kialakuló diskurzust, és a kimozdítja a pedagógiát is „megjátszott” ártatlanságából.

A multikulturalitás, multikulturális társadalom, multikulturális iskola és nevelés szinte divatszavakká váltak a nemzetközi társadalom- és neveléstudományi diskurzusokban. Hozzánk is kezd elérni ennek a divatnak a szele. Nem véletlen, hogy a kultúrák sokféleségének történeteire irányul a figyelem. Ne álltassuk azonban magunkat: ez a nyugat figyelme, mely e posztkoloniális korban ledöntve érzi magát a magasabbrendű kultúra trónjáról, szembeülvén a „betolakodó” másikkal a bevándorlás révén, a másik terrorizmusával találkozva (elfeledve persze a sajátját), és ez készteti a problémafelvetésre, a megoldáskeresésre, a „megmentésre”. Nagyon röviden, provokatívan és feketén megfestve így is össze lehet a multikulturalitás fogalmának történetét foglalni.¹⁹ Azért beszélem el így, hogy érzékeltessem a multikulturalitással foglalkozás nem önmagában érték, s nem biztos, hogy kivezető utat jelent a kulturális hegemonia kereteiből. Kérdés marad tehát, milyen módon tekintünk a sokféleségre, a multikulturalitás vagy interkulturalitás milyen szele ér el hozzánk, és mennyire lesz emancipatorikus, változást hozó, mennyire tartja majd fent a pedagógia korábbi kulturális vakságát, miközben elhitteti velünk, hogy már látóvá tette. Jól látszik, hogy ez esetben is állást foglalok egy kritikai multikulturalitás-felfogás mellett. Hiszen sokféle értelmezése van ennek a fogalomnak. A szóhasználat is váltakozó.²⁰

¹⁹ Természetesen lehetne egy sokkal bővebb, árnyaltabb képét adni annak a történetnek, amely elsősorban az Egyesült Államok 20. századi történetéhez köthető, az utóbbi időkben pedig az európai bevándorlási hullámhoz. Erről ld. bővebben a két idézett művet: Gobbo (2000) és Torgyik (2005).

²⁰ Lehet a multikulturális és az interkulturalis kifejezésekkel is találkozni. Az angolszász szakirodalomban inkább az előbbi, a kontinentálisban inkább az utóbbi jellemző. De vannak, akik különböző értelmezést helyeznek a két kifejezés mögé. Az egyik változatban a multikulturális szó a sokféleséggel való szembesülésre utal, míg az interkulturalis a kultúrák közötti interakcióra, egyfajta magasabb szintre (vö.: Gobbo, 2000). A másik változatban az interkulturalitás negatív összekapcsolódást, összemosisodást jelent, míg a multikulturalitás a kultúrák egymás mellett élését ünnepli azok (kierőszakolt) összefolyása nélkül (vö.: Torgyik, 2005). A magam részéről szívesebben használom az interkulturalitás szót, mert utal a kapcsolatra, kölcsönösségre, dialógusra, de az angol szakirodalom miatt, mely elsődleges forrásom, mégis többször használom a „multi-” előtagú kifejezéseket.

Anélkül, hogy mélyebben belemennék a különféle értelmezésekbe bemutatom a disszertációm alakító interkulturalitás szemléletet, elsősorban Peter McLaren-re támaszkodva. McLaren (1995) kritika alá von több megközelítést. Az első konzervatív multikulturalizmus, amely gyakran a haza, a nemzet fogalmaihoz kapcsolódva a különbségeket annyiban üdvözli, amennyiben azok hozzájárulnak a minden különbség ellenére egymáshoz tartozunk diskurzusához. A más kultúrához tartozónak integrálódnia kell, a sokféleségből főlegül egy (séges) nemzethez tartozóvá kell válnia. A pedagógia szintjén ez az Egyesült Államokban azt jelenti például, hogy a mérce minden tanuló számára az angolszász kulturális tőkére alapozott sztenderdek elérése, amelyhez az egyenlőség szemlélete is hozzátartozik: az angol mint egyedüli nyelv az oktatásban. E szemlélet egyik legproblematiszabb pontja, hogy a fehérségre nem tekint úgy, mint etnicitásra, és ezzel elrejt, láthatatlanná teszi azt a pozíciót, amivel normative más etnikumokat megítél. Így a konzervatív multikulturalizmus megerősíti a fehér, nyugati, burzsoá kultúra gyarmatosító jellegét. E szemléletnek mintegy a másik arca a korporatív multikulturalizmus, amely a kapitalista termelésbe (valójában árucikké válásba) akarja bevonni, inkorporálni a különböző szubjektumokat vagy explicit módon a munkaerőpiacra főkészítés címén az oktatásban, vagy implicit módon bizonyos a kapitalista termelésnek megfelelő kulturális tényezők előnyben részesítésével. A konzervatív multikulturalizmus a „nyugati kánon” igazságának dominanciáját olyan episztemológiára építi, amely a nyelv igazságot tükröző voltát nem kérdőjelezi meg, és az ok-okozat narratív konstrukcióját részesíti előnyben. Így az iskolai előmenetel indikátorai, értelmezői a „tudományosan megalapozott” standardizált tesztek lesznek, melyek nem számolnak a tudás szituáltságával, kulturális-társadalmi konstitutivitásával. McLaren a multikulturalizmus problémáját visszavezeti az állampolgárság és szubjektivitás kérdéskörére, s azt állítja, hogy a konzervatív szemlélet mindkét téren elavult, stabil modellt kínál. A többi multikulturális felfogás továbbblép progresszívbb megközelítések felé.

Ezekre a továbbblépő, de még nem kritikai felfogásokra különböző módon tekint a korábbi (McLaren, 1995) és későbbi művében (McLaren–Farahmandpur, 2005). 1995-ben még kétféle – liberális és baloldali liberális – szemléletről beszél. Az előbbi minden ember természetes azonosságára építve lehetővé akarja tenni, hogy mindenki egyenlően versenyezzen a társadalomban, amit reformok véghezvitelével, az egyenlő iskolai esélyek biztosításával megvalósítható tervnek vél. Az utóbbi inkább a különbségeket hangsúlyozza, minden kultúra különlegességét, de ezt „lényegként” ragadja meg megfélemezve a történeti és hatalmi dimenziókról, valamint a személyes másság autentikus tapasztalatait magasztalja az identitás diszkurzív komplexitásának figyelmen kívül hagyásával. Későbbi, kollégájával együtt írt tanulmányában (McLaren – Farahmandpur, 2005) azonban – és ez valószínűleg tükrözi saját változásán túl az amerikai társadalmi átalakulásokat is – már csak egyetlen mainstream, liberális multikulturalizmusról ír, amely a sokszor egzotizált másságot és a különbözőséget állítja középpontba, kikerülve a konfliktus és uralom problémáit. Bezárkózva diszkurzív gyakorlatába a kapitalista termelés mód rabságában marad, mely áthatja.

McLaren a kritikai vagy ellenálló multikulturalizmust mutatja fel járható útként. Első változatában ez a mozgásban levő, csak időlegesen fixálható jelentés posztstrukturalista megközelítéséből indul ki, és „a faj, az osztály, a nem (gender) reprezentációit úgy értelmezi, mint a jelekhez és jelentésekhez kapcsolódó szélesebb szociális küzdelem eredményét” (McLaren, 1995, 126.). Ily módon nem egyszerűen textuális ellenállásra törekszik, hanem azoknak a társadalmi-kulturális viszonyoknak a kulturális átfarmolására, amelyekben ezek a jelentések létrejönnek. A különbség és az azonosság fogalmainak egymással szembe helyezése a fenti megközelítésekben hamis

oppozíció. Valójában mind az azonosságra mind a másságra épülő identitás esszencialista szemléletet hordoz. A kritikai multikulturalizmus a különbözősége, másságra mint a történelem, ideológia, hatalom termékére tekint, s nem önmagában adott lényegi tényezőre. A sokszínűség sem önmagában vett cél. A cél a politikai és társadalmi átalakulás, amelyen belül a különbség szintén politikai is, nem csak nyelvi és textuális. A kritikai multikulturalizmus úgy akarja segíteni új, kevert, nem stabilizálható („*mestizaje*”) identitások kialakulását, hogy figyelmet fordít a strukturális elnyomás tényezőire, mint a patriarhális fehér felsőbbrendűség és a kapitalizmus, melyeket a liberális multikulturalizmus figyelmen kívül hagy. A fehérség gyarmatosító tendenciájának posztkoloniális leépítése e megközelítés egyik kiemelt programja. A fehérség, amely sokkal inkább szociogenetikus (társadalmi erők és viszonyok által meghatározott) mint filogenetikus (a fenotípus és bórszín által meghatározott) tulajdonság (McLaren–Farahmandpur, 2005). A „*mestizaje*” identitás olyan új szubjektumartikulációt jelent, amely az állampolgárságnak is új dimenziót ad (McLaren, 1997a). Olyan önreflektív önazonosság, mely képes a „hiteles” nemzeti identitások könnyű legitimációjának megtörsére egy alapvetően relacionális, a szélesebb társadalomhoz folyamatosan kapcsolódó, többféleképpen pozícionálódó szubjektum folyamatos alakításával.

McLaren multikulturalizmus-felfogásában előbb csak némi hangsúlyeltolódás figyelhető meg: 1997-ben (McLaren 1997a) már sokkal hangsúlyosabban hívja megközelítését *forradalmi* multikulturalizmusnak; később pedig (McLaren–Farahmandpur, 2005) már kifejezetten *marxista* multikulturalizmusról beszél. Ennek sajátossága, hogy bátran teszi újra magáévá Marx elvetett értelmezéseit, és hisz egy nem távoli jövőben megvalósítható, újraelosztó szocializmusban. Olvassuk újra figyelmesen Marxot, figyelmeztet McLaren és Farahmandpur (2005), s meglátjuk, hogy ő abban hisz: mindenki csak akkor teljesedhet ki a maga emberi teljességében, ha a másik szükségleteire figyel, s ezért minél sokszínűbb egy társadalom, annál inkább beteljesítő lehet. Marx egy olyan társadalomban hisz, amelyben a másokra figyelés alapvető emberi vágy. Megjegyzem ez a kép azért is fontos egy (új?) pedagógiai antropológia számára, mert alapvetően szembehelyezkedik azzal a kurrens (hegemón!) emberképpel, amely a szerző, birtokló, önző ember rajzolja fel, mint elkerülhetetlen modellt. Ez valójában a kapitalista ember modellje, de nem az emberé önmagában!

A nevelés alapvető jelentőségű ebben a multikulturalizmus felfogásban. A szintén Marxot újraolvasó Rikowskit idézve McLaren–Farahmandpur (2005) felmutatja a kapitalizmusban az oktatás szerepét: az érték ill. többletérték létrehozásához munkára van szükség, a munka pedig a munkaerőből származik: a kapitalista termelésben szükség van a megfelelő munkaerőre, ami nem pusztán a funkcionális készségeket jelenti, hanem sokféle személyiségvonást, amely a jó teljesítményhez szükséges a munkafolyamatban. A személyiség ilyen formálását végzi el az oktatás, az iskola. Épp ezért szükség van egy ezzel a folyamattal szembenálló pedagógiai és egyben politikai projektekre. A marxista vagy forradalmi multikulturalizmus az elnyomott, marginalizált csoportok élő, kollektív tapasztalatának, narratíváinak erejében hisz, amelyek képesek kulturális politikává, konkrét aktivizmussá válni, s kimozdítani az elnyomás struktúráit. A korábbi felfogásához képest McLaren ebben a koncepcióban erőteljesebben kiemeli a társadalmi osztály szintén elfelejtett fogalmát. Ennek újratematizálása nem jelenti ugyanakkor, hogy az osztályelnyomás kérdését a forradalmi multikulturalizmus jobban kiemelné, mint a faji, nemi vagy szexuális elnyomását, hanem csak azt húzza alá, hogy a kapitalista osztályelnyomás és kizsákmányolás adja a konstitutív lehetőségi feltételt a rasszizmusnak és szexizmusnak is. Épp ezért az antirasszista, antiszexista, antihomofób küzdelmek egy a lokális és globális antiimperialista, antikapitalista harchoz kapcsolódva sokkal eredményesebbek lehetnek hosszú távon.

Végül McLaren még egy ponton értékeli át illetve inkább módosítja korábbi nézeteit. A korábbi határátlépés metaforáját továbbgondolva új történetében már arra is figyel, hogy a kapitalizmusnak is szüksége van a határátlépésre egy határok nélküli, globalizált tőkeuralom megteremtéséhez, mint ahogyan bizonyos eltérő csoportokra is, melyeket a saját szolgálatába állít. Ezért a határátlépő, hibrid identitások akár a kapitalista rend megerősítői is lehetnek. Szükséges tehát a határidentitások pedagógiáját a kapitalista kizsákmányolás kritikájával összekötni, s a fiatalokat egy a saját kulturális-társadalmi környezetükön túlmutató globalizált küzdelem perspektívájának kialakításában segíteni. Ez azt is jelenti pedagógiailag, hogy a különféle kultúrák értelmezéseit, nézeteit, narratíváit nem tekinthetjük egyformán elfogadhatónak, „jónak”, szemben a liberális semlegességgel képmutató diskurzusával. Az emancipációs szempont, s a kapitalizmushoz való viszony egyetemes értékelési szempontok lehetnek, mindig kitéve az újraértelmezés, újraírás terhének. Ez az újíró tendencia jól látszik a fenti narratívákban is, ami ellentmond a sztálini rendszer képével riogató liberális antiszocialisták félelmediskurzusainak. Valójában persze a liberális interkulturális nézőpont is megjelöl univerzális értékelő keretet: az emberi jogok keretét. Ezen a ponton pedig az az érdekes tendencia figyelhető meg, hogy bizonyos eltérő narratívákkal (pl. az iszlámhoz: McLaren, 2005b, vagy más vallásokhoz kapcsolódóakkal) szemben épp a liberális tradíció az ellenségesebb, kevésbé befogadó, s a baloldali a nyitottabb.

Disszertációm szempontjából egy ilyen kritikai interkulturalitás és interkulturális pedagógia azért is megtermékenyítő, mert míg a mainstream multikulturalizmus szövegeiből látványosan háttérben marad az ifjúsági (szub)kulturá(k) kérdése (pl. Banks, 1995; Nieto, 1998)²¹, addig a kritikai szövegekben fontos a szerepük (vö.: McLaren, 1997c; Mallott–Carroll–Miranda, 2003), akár a populáris kultúrának, melynek sokkal komplexebb értékelését adják, mint a Frankfurti Iskola, mely abban csak a fogyasztás kapitalista kultúráját látta. Willis (1990) például arra mutat rá, hogy a populáris zene befogadása – a marginalizált közegekben – sokszor valójában nem passzív, hanem a kiválasztás és felhasználás kreatív kulturális folyamata, mely szembe megy a zeneiparral is.

3.1.3. Elhallgatott fogalmak: a test

A pedagógia tudománya történeti gyökereit tekintve erőteljesen kötődik egy a szellemet, a műveltség közvetítését középpontba állító modernista hagyományhoz. Talán ennek is köszönhető, hogy látványosan nem foglalkozik a test antropológiájával, a test jelentőségével a pedagógiai folyamatban (vö.: Planella, 2005). Pedig a társadalomtudományokban újra középpontba került „a test elmélete”, amint erre Bryan S. Turner (1997) felhívja a figyelmet. Míg a klasszikus szociológia szembehelyezkedik az ember testiségét középpontba állító biológista megközelítésekkel, mint pl. a szociáldarwinizmus, addig a posztmodern társadalomtudomány újra fölfedezi magának a testet. Ez részben tekinthető az antropológia hatásának, mert a premodern társadalmakban a test fontos felület, amelyen bemutathatók az identitás „jegyei” (státus, vallási, nemi hovatartozás, törzsi kötődés stb.). A test így már nem pusztán az emberi biológiai valót jelenti, hanem a megmutatkozó, reprezentáló, jelekben létező és jellel váló emberi valóságot? A racionalitás kritikája is hozzájárult az újraértékeléshez. Nietzsche nyomán a test a „dionüszoszi” irracionalitás, emocionalitás, szexuális szenvedély megjelenítője szemben állva a kereszténység „bűnös hús” narratívájával, valamint a kapitalista

²¹ Így ez látványosan kimarad a magyar multikulturális szakirodalomból is!

instrumentális racionalitás és bürokratikus szabályozás jelenségeivel. A test és az ösztönök, a szexualitás kerül itt szoros viszonyba például Marcuse (1964/2002) elméletében. Számos kortárs kritikusa is akad azonban e megközelítésnek. Habermas (1985/1998) egyértelműen racionalitáspárti, Foucault (1976/1996) pedig szembehelyezkedik a szexualitás ilyen (romantikus?) értelmezésével: s meg akarja mutatni, hogy meg lehet írni a test történetét is. Hozzáteszem Foucault (1975/1990) a testre gyakorolt diszkurzív és intézményes történelmi kontroll (felügyeleti formák) kimutatásával ad új dimenziót a testről szóló tudományos beszédmódnak. A feminista kritika pedig a szexuális felszabadítást bontja le mint maszkulinista, kizsákmányoló megközelítést. Ahogyan B. S. Turner megjegyzi: kérdés, hogy elítéljük-e a prostitúciót kizsákmányoló jelenségként, s így esetleg essünk a moralizálás csapdájába, vagy ne ítéljük el, hiszen a prostituált már önmagában is kritikai figura: vádemelés a normális szexualitás mintái ellen. A test újrafelfedezésének van egy ettől eltérő, nem elméleti vonulata is. A posztmodern, fogyasztói (tömeg)kultúra a testet, a test gondozását, esztétikáját, vágyait (szexualitását) a középpontba állította méghozzá alapvetően vizuális módon.

A test fogyasztói kultúrában való pozícióját értelmezi és gondolja tovább Mike Featherstone (1997). Testről szóló elméletét a fogyasztói kultúráról, mint mágikus rendszerről alkotott narratívájába építi be.

„[Ennek] működése Marx áruelméletével világítható meg. Az áruformának a társadalmi élet egyre több és több aspektusára való kiterjesztése (Lukács, 1971) a társadalmi viszonyok és kulturális műtermékek tárgyasíulását eredményezte. Ez a másodlagos csereérték primátusához vezet, amely az eredeti használati érték vagy jelentés mellett létezik, sőt el is leplezi azt. Theodor Adorno egy lépéssel tovább vitte ezt az elemzést; szerinte a csereérték növekvő dominanciája azt jelenti, hogy az áruk eredeti használati értékének utolsó nyomai is eltűntek és feledésbe merültek. Ennélfogva az áruk szabadon felölthetik egy másodlagos, helyettesítő használati érték jelmezét, amelyet immár a valódi értéküként fognak fel. Ez pedig aszerint változik, hogy éppen mely illúziók adhatók el jól.

A használat és érték elválása a jelentés egyfajta függetlenségéhez vezet, ami épp az ellentéte a jelentés tradicionális kultúrákban megfigyelhető, nyilvánvaló állandóságához. A reklám különösen nagy hasznot húz a „lebegő jel” effektusból – és elő is segíti azt. (Williamson, 1978; Lefebvre, 1971; Baudrillard 1975).” (i. m. 75.)

A reklám tehát központi jelentőségű elméletében. Ez segítheti elő, hogy az emberek állandóan ellenőrizgessék magukat: nincs-e valami testi hibájuk, ami nem szép, nem „természetes”. Minél közelebb áll ugyanis a test a szép, fiatal, jó kondícióban lévő képekhez, annál nagyobb a csereértéke. A test karbantartása, a test szépítése így központi jelentőségűvé válik. Új aszkétizmus ez, melyben a fegyelem és hedonizmus nem ellentmondás többé.

A testnek számtalan vizuális megjelenítése él a fogyasztói társadalomban, sőt divatossá vált kirakatba tétele. Az önimádat e társadalmában: a szerepjátszó én, a benyomáskeltés, az eljátszás került középpontba. Ez egy új fogyasztói etikához is kapcsolható: mely az önkifejezés, a mozgás, a távoli helyek egzotikumai, a pillanat megragadása és ünneplése mentén írható le. Amit nem szabad elfelejtenünk – figyelmeztet Featherstone –, hogy vannak azonban, akik ki vannak zárva ebből a folyamatból, mint az öregek, az alacsonyabb fizetésűek stb.

A testhez kapcsolódó egyik központi fogalom a szociológiában a megtestesítés (*embodiment*), amely a létezés egyfajta testi tapasztalata és kifejezése: annak lehetőségét adja, hogy másokkal és a világgal kapcsolatban legyünk (Cregan, 2006). A legutóbbi évtizedben a virtuális világ, a *cyberspace* a testiség teljesen új formáit tette lehetővé, egyfajta megtestesítetlen testet (*disembodied body*) (Balsamo, 2000). Ez a fordulat azért is jelentős, mert többek szerint ezután a test már nagyon nehezen

értelmezhető a hagyományos értelemben maga materialítására szűkítve, és mint világosan lehatárolható entitás (Balsamo, 2000). Medialitása, virtualitása, kiterjedő határai kikerülhetetlenek egy új testértelmezésében. Ahogyan Žižek mondja: „...nem csak arról van szó, hogy elvesztettük közvetlenül adott anyagi testünket, hanem hogy rájövünk, *soha nem is létezett* ilyen test – testi önmegtapasztalásunk mindig is már egy imagináriusan konstituált entitásé volt.” (Žižek, 2001, 55. kiemelés az eredetiben) Anélkül, hogy a *cyberbody*hoz kapcsolódó elméletek sokaságát elemezném, erre az aspektusára a testről szóló diskurzusnak mindenképp utalnom kellett, azzal a megjegyzéssel, hogy egy marxista perspektívában az anyagitól a virtuálishoz való fordulást kiegészít egy további gesztus, amely anyagihoz való visszafordulása, amelybe mégis fájoan beleíródik a fogyasztóvá tevés, végső soron a *tőke* jeleinek karcolt „virtualitása” (vö.: Rikowski–McLaren, 2003).

A test egy lehetséges pedagógiai elméletét talán egyik legteljesebb módon ismét McLaren (1986/1999, 1988, 1995) kísérelte meg fölvezetni (Planella, 2005). A szerző nem fogadja el sem a test csupán anyagi, biológiai mivoltára redukálását, sem a pusztán diszkurzív termékként értelmezését. A testet mint „test/szubjektum”-ot szemléli, amely a hús (*flesh*) területe. A húsba a jelentés beleíródik, benne konstruálódik és újrakonstruálódik. A test ebben a megközelítésben a társadalom és egyén találkozási pontja, a megtestesült (*embodied*) szubjektivitás tere, melyben tükröződnek a társadalmi ideológiák is. Ezeket a szociális struktúrák vésik bele a testekbe. A test ezen kívül az intertextualitás különböző módjai alkotják, melyeket a szubjektivitás módjainak nevez tanulmányában. A test központi vonatkozási pont a jelentés és vágy újra-bevezetése (*reinintiation*) szempontjából. Épp ezért nincs mód a test elkerülésére. Bármilyen evidens is ez – amint McLaren is megjegyzi - a pedagógiai tradíció ennek ellenére rendkívül sikeres volt a test tudomásul nem vételében. Pedig a kultúra elsajátításában is központi jelentőségű a test. Ez azonban egy dialektikus folyamat. Nem csak mi tesszük magunkévá a kultúrát, hanem az is magáévá tesz minket. Ezt a folyamatot hívja McLaren a „hússá válásnak és tevésnek” (*enfleshment*). Ezzel a fogalommal (saját neologizmusával) azt fejezi ki, hogy egyrészt a szimbólumok és gondolatok megtestesülnek, testivé, a húsunk részévé válnak, másrészt a hús testileg, vagy a test húslag fejez ki („hússá tesz”: „*fleshing out*”) a gondolatokat kulturális és szociális szinten. A nyelv ebben a megközelítésben nem testetlen kommunikációs mód, megvan a maga szociális materialitása, a gondolatok megtestesülnek, hússá válnak a különféle szubjektivitási formákban. A hús metaforája összeköti a kérdést a vággyal is. A szimbolikus rend magunkévá tételének affektív mivoltára, az azonosulás vágyyszerűségére mutat rá így McLaren. A diskurzusok nem a testünk felszínén vannak, és nem is az elme formátlan éterében rejtőznek, hanem maguknak a vágyainknak struktúráiban bontakoznak ki. A test/szubjektum ezen a módon egyszerre eszköze és eredménye a formálásnak. Itt van jelentősége a pedagógiának. Ez a hússá tevés folyamat megy végbe az iskolákban (és egyéb kontroll-intézményekben is, mint a munkahelyek, börtönök stb.). Az iskolák a testeket a hatalmi normák jelölőivé teszik, beleszövegesítik, beleírják a tanulók testébe a diskurzusokat, a társadalom testpolitikáját. A gond tehát az iskolával nem csupán az, hogy nem veszi figyelembe a testet, annak örömeivel és gyötrelmeivel, hanem, hogy a test/szubjektumnak az ilyen jelentéshordozását értékeli alul, mint ahogyan a nyelv és reprezentációk konstitutív jelentőségét is a test/szubjektumok alakításában. Nem csak testben létezzünk, hanem testünk van, és megtanuljuk a testünket. Nem csak férfi vagy női testek vagyunk, hanem fehér, középosztálybeli vagy éppen afro-amerikai stb. testek is vagyunk. Óriási etikai és politikai probléma a pedagógiáinkban – erősíti meg McLaren –, ha kizárunk bizonyos szubjektivitásokat, a nők, kisebbségek, melegek hangját, vagy „mássá” tesszük, elrejtjük ezeket a pedagógiai diskurzus mezején.

A testbe, húsba íródás jelensége jól látszik a különféle kortárs patológiákban (a már említett étkezési zavaroktól a nárcisztikus személyiségzavaron át a depresszióig). Itt a leginkább kitapintható, amit McLaren úgy nevez: szubjektivitási módok. A kulturális és társadalmi termelési módok a vágy módjaival kötődnek össze, s ezek szubjektivitási módokat teremtenek. Például a kapitalista többlettermelésre épülő fogyasztói vágyak hoznak létre patológiás szubjektivitási módokat. Az iskola maga is ennek szubjektivitási létrehozásának a terepe és kiszolgálója. Bizonyos „morális technikákkal” (mint például az irodalmi értelmezés privilegizált módjainak oktatása) a kapitalista polgári-burzsoá test/szubjektumot teremti meg. Ennek egyik jellemzője, hogy a szabadság és kreativitás mint önmagukban álló célok a fő értékei. Nem derül ki, mire szóló szabadság ez, és rejtve marad, hogy valójában az elnyomással szembeni közömbösséget teszi hússá, építi, írja a húsba (*enflesh*) ez a pedagógiai folyamat.

Nem csak az iskola természetesen ennek a hússá tevésnek a helye, hanem a populáris kultúra is, ahol az affektivitás különös szerepet kap. Ráadásul ennek része, a média kommunikációja azt az illúziót kelti, hogy a közönség (*audience*) szabadon választhat az értelmezések között. Ez azonban nem így van. Azt gondolni pedig, hogy valamiféle kritikai reflexió elegendő az uralkodó olvasásmód alól kivonni magunkat, arra a megkérdőjelezhető feltételezésre épül, hogy az emberek csupán a szemantikus megértésre alapozva választanak, és nincs szerepe ebben a (média által mobilizált) vágyaknak és affektivitásnak. Épp ezért a legsebezhetőbb, legbefolyásolhatóbb a saját választási szabadságában hívó néző, aki úgy gondolja, intellektuálisan távol tudja magát tartani a képek meggyőző erejétől. A kritikai pedagógiának ezt figyelembe véve központi feladata, hogy a populáris kultúrára fókuszáljon, arra, hogyan építik fel a fiatalok szubjektivitásukat abban, és kurrikuláris stratégiákat is vázoljon föl ezen az alapon. (vö. pl.: Giroux–Simon, 1989)

Mielőtt még az a kép bontakozna ki, hogy ebben a szituációban a szubjektumok teljesen kiszolgáltatottá válnak, és nincs szerepe az ágenciának, hozzá kell tenni mindehhez, hogy a kritikai pedagógia hisz abban, hogy vannak ellenálló szubjektivitási módok is. Egyrészt részben azonosul a foucault-i hatalomértelmezéssel – legalábbis ebben az írásában McLaren –, mely a hatalom és ellenállás mindig együttes jelenlétét tételezi, másrészt elismerve, hogy a szubjektumok, testek nem tudnak önkonstituálók lenni, mégis úgy véli, valamiféle (semmiképpen nem a karteziánus értelemben vett) öntudat (*self-consciousness*) feltételezhető az emberben, amely alapja *refleshment*nek, az *empowerment* praxisának. A kritikai pedagógia feladata ennek az öntudatnak a növelését segíteni.

3.1.4. Elhallgatott fogalmak: a nem (gender) kérdése (queer elmélet)

Szintén látványos, mennyire nem tematizálja a magyar pedagógia a nem és szexualitás kérdését. Az elhallgatásnak két aspektusát látom. Az egyik, hogy a fiatal neme és szexualitása általában teljesen háttérben marad a róla szóló pedagógiai szövegekben, miközben társadalmilag és antropológiailag mindkét fogalom központi jelentőségű. A nemek különösen a médiában (de az iskolai diskurzusokban is!) megjelenő konstrukciója elevenen, „húsba hatolóan” hatással van a fiatalokra: elegendő csak az étkezési zavarok vagy az Adonisz-szindróma terjedő problémájára utalnunk. A szexualitás erotikus és pornográf reprezentációi pedig a fiatalokat körülvevő vizuális és textuális világban meghatározóak (vö.: Giroux, [é. n.]). Egyik korábbi tanulmányomban merész összehasonlítással éltem a kortárs „altesti humort” megjelenítő vígjátékok és a pedagógiai diskurzusok között:

„A pedagógiában a szex még mindig előforduló agyonhallgatása és a népszerű filmek beszédmódja valójában nagyon hasonló irányt követhet. Sok pedagógus és elméletalkotó – úgy tűnik – a szexualitás serdülőkori problematikájára a fiatalság oktatási-nevelési szempontból nem releváns, természetes bolondériaként tekint. Ezzel implicita a róla való beszéd lehetőségét pontosan e vicces, élvezetet középpontba állító diskurzus keretei közé szorítja be.” (Mészáros György, 2005, 87.)

Disszertációm egyik eleme, hogy bátrabban akarja tematizálni, mind a nem, mind az erotika és szexualitás kérdéseit, kilépve a tabuizáló némaságból.

Az elhallgatás másik aspektusa a *genderről*, feminizmusról, homoszexualitásról szóló igen nagy nemzetközi – és részben magyar társadalomtudományi – szakirodalom hiányzó pedagógiai recepciója. Dolgozatomnak nem központi témája ez, és nem vállalkozom az erre vonatkozó számos szöveg semmilyen szintetizálására, de az episztomológiában és az elemzésben is egyfajta „mellékszálként” jelentősége van mind a patriarchális szemlélet, mind a heteronormativitás kimutatásának és kritikájának. Mindkét gyakorlat és diskurzus teljesen újszerű és az eddigi nézeteket megkérdőjelező dekonstrukcióját nyújtja a *queer*-elmélet. Prominens képviselője Judith Butler (1990/2006, 1993/2005) szakít a feminizmus nőt, nőiséget kiemelő gesztusával, és a meleg mozgalmak védekezé, a homoszexualitást mint természetes másságot kiemelő diskurzusával. Mindkét kategória – érvel – valójában abba a diszkurzív hatalmi rendbe illeszkedik, amely létrehozta, és amely ellen harcol, s maga is megerősíti azt. A hatalom foucault-i értelmezését magáévá téve felmutatja ennek kikerülhetetlen, diszkurzívan működő és produktív jellegét. Ennek a megközelítésnek a fényében nem a hatalmat egyoldalúan elnyomásként értelmező, szembenálló gesztusok az ellenállás megfelelő módjai Butler szerint. A *queer* szó melegek között újra elterjedő szóhasználatra például egy másfajta ellenállást jelenít meg. A *queer* eredetileg szitokszó a homoszexuálisokra vonatkozóan, már archaikusnak számító szótári jelentése: 'furcsa, különös'. Amikor a megbélyegző kifejezést – magyarul visszaadhatjuk a „buzival” – a melegek magukra kezdi használni, ezzel egyrészt elismerik a róluk szóló normatív társadalmi diskurzus kikerülhetetlenségét, másrészt azonban épp ezzel a használattal törik meg a „buziságról” alkotott beszédmódot, s ez indít el kérdéseket, vitát. Butler szövegeinek ugyanis ilyen dekonstrukciós célja van: megkérdőjelezni a fogalmainkat, főleg amelyek a szubjektumra és identitásra vonatkoznak, hiszen azokat a hatalmi diskurzusok hozzák létre; megkérdőjelezni az egyik alapvetőnek tekintett antropológiai fogalmat, a nemet magát. De nem akarja a *queer* kifejezést sem újabb identitás-kategóriává tenni, hanem a kérdéses teretnek meghagyni (illetve amíg megmarad annak, megtartani). S ugyanígy ellenáll a *queer*-elmélet a definiálásnak, hogy betölthesse dekonstruktív szerepét az akadémiai diskurzusokban, közéletben. Ennek ellenére születnek definíció-leírások. Ilyen az Annamarie Jagose (Jagose, 2003) könyvének hátoldalán található leírás (feltehetőleg a fordítótól Sándor Beától származik), amely a következőképpen „határozza meg” az elméletet, vázolja föl a *queer* programját:

„azokat a gesztusokat vagy analitikus modelleket írja le, amelyek számos ponton dramatizálják az inkoherenciát a biológiai nem, a társadalmi nem és a szexuális vágy között tétellezett, állítólagosan stabil viszonyban. A queer ellenáll ennek a stabilitás-modellnek –a mely a heteroszexualitást tartja eredetinek, pedig inkább annak hatására jött létre... Az elmélet rámutat arra, hogy nem létezik semmilyen „természetes” szexualitás, megkérdőjelez az olyan látszólag problémátlanul használható terminusokat is, mint a „férfi” vagy a „nő.” (Jagose, 2003, hátoldal)

A társadalmi nem (*gender*) Butler értelmezésében nem a biológiai nem jele, nem abból következik. Valójában a test stilizált, ismétlődő gyakorlatairól van szó egy

erőteljesen szabályozott rendben; ezek az aktusok egy idő után mintegy összesűrűsödnek, és valami eredeti, természetes benyomását keltik. Nincs azonban valójában semmi eredeti, autentikus nemiség. Szerinte a nem ilyen radikális megkérdőjelezése sokkal célravezetőbb a meleg mozgalmak eddigi stratégiáival szemben, mert sokkal inkább dekonstruálni tudja azt a heteroszexualitást, amely úgy tesz, mintha természetes lenne, mintha nem lenne szüksége magyarázatra.

Fontos hozzátenni a nem konstrukcióként való ilyen meghatározásához a már említett performativitás szempontját, ugyanis a *queert* nagyon sokan félreértik, s úgy értelmezik, mintha az ember a másképp eljátszással megváltoztathatná voluntarista módon a nemét. A performativitást azonban Butler nem így aktív, akaratlagos performanszként érti, hanem éppen arról van szó, hogy egy erőteljesen kódolt, kényszerített ismétlődő mintáról van szó, amelyből nem lehet kibújni, mert épp ez teszi lehetővé a szubjektumot. A performativitás nem olyan, amit a szubjektum csinál, hanem ami megalkotja. Az ellenállás mégis lehetséges, és mindig jelen is van, de mindig ebben a keretben gondolkodva. A fogalmak kicsavarása, allegorizációja, imperativuszjellegűk, ismétlődéses, (dekonstruktív értelemben) citacionális mivoltuk felmutatása egyfajta reartikulációnak teret nyitni. Ezt teszi Butler értelmezésében a „drag”, a nemi paródia. Ez a megközelítés más politikai cselekvést implikál, mint az identitáspolitikaké.

„A performativitás azt a viszonyt írja le, amikor valaki benne foglaltatik abban, ami ellen dolgozik, a hatalomnak ezt az önmaga ellen fordulását, amely a hatalom alternatív modalitásait hozza létre, hogy olyanfajta politikai vitát alapozzon meg, ami nem „tisztán” ellentételezés, a kortárs hatalmi viszonyok egyfajta „meghaladása”, hanem bonyolultabban működik – s elkerülhetetlenül tisztátalan forrásokból akarja kialakítani a jövőt.” (Butler, 1993/2005. 228.)

Természetesen a *queer*-elméletet rengeteg kritika érte és éri, aminek ki is kell tennie magát Butler (1993/2005) szerint. Marxista oldalról elfogadhatatlannak tartják a diszkurzivitás túlhangsúlyozását az elméletben, és hatalomértelmezését. Ez utóbbit magam sem osztom teljes mértékben, és a represszív kapitalista struktúrák jelentőségét kiemelem narratívámban, miközben a nem és szexus ilyen posztstrukturalista megközelítését termékenynek is tartom, mely az identitásartikulációk politikai veszélyeire hívja fel a figyelmet. Butler egyébként maga is elismeri az identitáspolitikák létének szükségességét, csak a kérdés felelősségére irányítja figyelmünket, mert „a diskurzusból mindenképpen lehetetlen (...) [az] uralmat fenntartani az identitáskategóriák alkalmazása fölött. Ez nem azt jelenti, hogy feltétlenül el kell vetni az identitáskategóriák használatát: de nem felejtethetjük el, hogy minden identitáskategória használata kockázatok sorával jár.” (Butler, 1993/2005, 215.) Ha a *queert* ilyen kérdésfelvető (dekonstruktív) felelősségként értelmezzük, akkor megférhet az elvileg erősen szembenálló marxista megközelítéssel is.

3.1.5. Elhallgatott fogalmak: a rítus, performansz és beavatás

Számos társadalomtudós állítja, hogy az „isten halála utáni” társadalmakban a szakrális dimenzió egyfajta visszatérésének vagyunk tanúi az utóbbi évtizedekben. Ez mintha visszaköszönné a társadalomtudományi diskurzusokban is, ahol a szakrális fogalmak szintén előtérbe kerülnek. Kérdés, a kettő között valóban van-e összefüggés, vagy csupán arról van szó, hogy a szociológiában is teret nyertek maguknak a premodern kultúrák tanulmányozása során használt fogalmak. Mindenesetre úgy vélem, hogy egy antropológiai kutatásban igen termékenyítő az ilyen szakrális kategóriák, vagy még inkább: allegóriák használata. Ahogy korábbi pedagógiai és irodalomtudományi

munkáimban (Mészáros György, 2003, 2005, 2006, 2007) most is élek a rítus és a beavatás allegóriáival, értelmezési kategóriáival. Teszem ezt azért is, mert a magyar pedagógiában szinte teljesen hiányzik ez a megközelítés, miközben – amint korábbi cikkemben már megmutattam (Mészáros György, 2003) – új szempontokat vehet fel nemcsak a tudományos értelmezésekben, hanem a nevelési gyakorlatban is.

A külföldi szociológiai, antropológiai irodalomban elterjedt interpretációnak megfelelően rituális folyamatként értelmezhető az iskola világának számos eseménye átvitt értelemben használva a rítus fogalmát. A rítusok munkadefinícióm szerint visszatérő, valamilyen szinten kanonizált gesztusokat jelentenek, melyek bevonják a résztvevőjét, és a „profántól” eltérő, szakrálisan ismétlődő vagy épp különleges (egyedi) esemény részévé teszik (vö.: McLaren, 1986/1999). A rítus fogalma kétélű, mert utalhat elnyomó struktúrára, ha kényszerű, üres ismétlést implikál, és utalhat valamilyen az „üres profántól” elszakító különleges tapasztalatszerzésre (ami szintén lehet persze ismétlődő). Bár lehetséges egy semlegesebb jelentéstulajdonítás is, ha egyszerűen a cselekedetek ismétlődését, kódolt ugyanakkor a személyt bevonó jellegét emeljük ki a rítus szó használatával. Ezen a ponton egy a cselekedetek társadalmi kódoltságát kiemelő interpretáció kapcsolódik a rituális megközelítéshez, de túl is mutat a rítus kérdésén: ez a performansz-elmélet, melyet szintén felhasználok munkámban. Ez a megközelítés a cselekedetek reprezentáló, megmutat(koz)ó, társadalmi kódok szerint végbemenő jellegét érvényesíti elemzéseiben (vö.: Schechner, 2002; Turner, 1988). A performansz fogalma az eljátszást állítja középpontba, amely nem csak a színpadon történik, hanem az elmélet szerint életünk minden szegmensében. Mindig kódolt módon, bizonyos szabályok mentén cselekszünk, jelenítünk meg valóságokat. E megközelítésben az egyéni és közösségi cselekvések értelmezése során egyaránt érvényesülhet a társadalmi meghatározottság dimenziója (bizonyos kódok szerinti cselekvés) és az ágenciáé, vagyis eljárás aktív része a szubjektum, amely a kódokat alkalmazza, alakítja, akár megtöri, mindig egy komplex szociális interakcióban.

A rituális folyamatok közül kiemelkednek a *rites de passage*, az átmenet rítusai. Ezek formáinak, struktúrájának alapvető feltárását van Gennep (1909/2007) nevéhez szokás kötni, de úgy vélem – ha a beavatás (iniciáció) dimenzióját hangsúlyozzuk, akkor –, Eliade (1959/1999, 1969/2002) leírásai iránymutatóbbak. Ő arra hívja fel a figyelmet, hogy mivel vallási jelenségről van szó, a maga teljességében és összefüggéseiben a vallástörténész és -fenomenológus tárhatja fel mibenlétét. Könyvében – számos beavatási rítust áttanulmányozva – ezek lényegét a mássá válásban, egy új identitás kialakulásában látja. A legkiemelkedőbb serdülőkori, átmeneti rítusok során a beavatandó a szertartás által lesz tulajdonképpen emberi lényé. Az emberi, mitikus eredet titkos, de kinyilatkoztatott tudásában részestül, s az egész világ ontológiai megértésének kulcsát kapja kezébe. Ez a rituális halál (gyakran próbatételen) keresztül történik. A halált a feltámadás követi, az új identitás kialakulása. A beavatás egzisztenciális tapasztalat, bár gyakran konkrét tudás, ismeret megszerzése is kapcsolódik hozzá, s mindig van valaki, aki beavat, aki átadja a tudást. A beavatási foratókönyvek erős heterogenitása ellenére ezek az alapvető elemek, minden kultúrában megtalálhatóak. (Eliade, 1959/1999)

Eliade (1969/2002) fölteszi a kérdést, a modern kor legnagyobb tragédiája nem az-e, hogy eltűnt belőle a beavatás. Pedig a beavatás – szerinte – minden autentikus emberi létezés velejárója. Ma a teljes, hagyományos értelemben vett átmeneti rítusok hiányoznak, de úgy tűnik – a szerző szerint –, hogy a válságok és újrakezdés által a mai társadalomban is lehetséges valamiféle személyes beavatódáson átmenni. A vallástörténész szerző is elismeri, hogy a beavatási foratókönyvek iránti fogékonyság nagyon is jelen van korunkban. A mai társadalomtudósok pedig tovább finomítják, kiegészítik, sőt ellentételezik a vallástörténész megállásait. Többen szinte már az egész

emberi életet ilyen beavatások soraként írják le. S kétségtelen, hogy a kulturális antropológia számtalan „mikrobeavatásra” figyel fel a városi környezetben is, melyek hordozzák a premodern rítusok forгатókönyvének számos elemét.

A beavatás folyamatára vonatkozóan Victor Turner (1988, 1969/2002) gondolja tovább van Gennep meglátásait az átmenet és állapot kettősségére és a liminális szakaszra vonatkozóan. Turner a beavatást egy normatív, társadalmi struktúra részévé válásként értelmezi, amit azonban megelőz egy épp e struktúrával szemben álló köztes, *limen* szakasz. A rituális szubjektum leválik a korábbi kulturális-társadalmi struktúráról az új identitás, integrálódás felé haladva. E szakasz érdekli elsősorban Turnert, és azt mutatja be, hogy sajátosságai, szembenállása, küszöb- és átmenetjellege nem csak a beavatási folyamatban jelennek meg, hanem a társadalom életében is állandóan megfigyelhetjük a liminális és a nem liminális tapasztalat kettősségét. Turner a következő alapvető ellentétpárokkal állítja szembe a liminális és nem liminális: átmenet – állapot, homogenitás – heterogenitás; *communitas* – struktúra; egyenlőség – egyenlőtlenség; anonimitás – nevek; státusz nélkülség – státusz; meztelenség v. „uniformis” – megkülönböztető ruházat; szent – profán; egyszerűség – komplexitás. Turner (1969/2002) így foglalja össze a köztes állapotot: „Minden olyan tulajdonság, ami megkülönbözteti a kategóriákat és csoportokat egymástól a strukturált társadalmi rendben, itt szimbolikusan függőben van; a beavatandók pusztán átmeneti entitások, egyelőre hely vagy pozíció nélkül. Liminalitás és struktúra kapcsolatát dialektikusan képzelem el a szerző. A *communitas* az egybeolvadó, közvetlen közösségiséget, a teljes egymáshoz tartozást érti, mely a hierarchia, a struktúra kizárásával lehetséges. A fennmaradó *communitas* sokszor negatív, szennyező, veszélyes, anarchikus jellemzőkkel illetik azokat, akiknek a struktúra fenntartása fontos. A liminális mellett Turner az ehhez a mélyebb küszöb-tapasztalathoz csak hasonló, de alapvetően a szórakoztatást szolgáló (pl. a színházban, partikon stb.) liminoid tapasztalatról, élményről is beszél.

A liminális emberek, csoportok tehát sajátos, függő társadalmi helyzetben vannak, hiszen a (későbbi) „normális” társadalmi struktúrák, normák nincsenek érvényben számukra, s így szembenálló, megbontó jellegük és szerepük van. Ilyen liminális csoportoknak tekinti Turner a ferenceseket és hippiket is. Számos ma is élő dinamikáját vizsgálja a liminalitásnak könyvében. Ilyen például a státuszemelkedés és a státuszmegfordítás. Az előbbi, amikor valaki végérvényesen egy magasabb státuszba kerül a beavatás által (pl. novíciusból szerzetes lesz, hallgatóból diplomázott), az utóbbi, amikor az alacsonyabb státuszúak időlegesen és szimbolikusan a magasabb pozícióban lévők fölé kerülhetnek (pl. az ijesztgető gyerekek a felnőttek fölé *halloweenkor*). A liminalitáshoz továbbá hozzá tartozik az alacsonyabb rendű, a társadalomban hátrányos helyzetű „kultusza”, mely meg is jelenik számos beavatási rítusban. Ezt nevezi a „gyengék hatalmának”. A mesék tele vannak ilyen szimbolikus, gyenge, liminális alakokkal („a legkisebb fiú”, „a kis szabólegény”), akik a zárt erkölcsiséggel (védekező, kizáró etika), a struktúrával szemben a szükséges kiegészítő ellentétet: a nyílt erkölcsiséget, a struktúra megbontását képviselik.

3.1.6. Elhallgatott fogalmak: az ember mint társadalmi lény

Egyetemi oktatóként újra és újra szembesülnöm (és harcolnom) kell azzal a jelenséggel, hogy a tanárképzési és pedagógia szakos *curriculum* „pszichológiával való telítettségé” miatt számos pedagógusjelölt fejében az a kép él, hogy az értelmiségi módon elgondolt tanári munka nem más, mint a gyermekek, mint individuum jó megismerése pszichés jellegzetességeit illetően, és megfelelő módszerek megtalálása, alkalmazása (ennek fényében) a gyermek (nevelés-)oktatásában. Miközben pozitív, ha már valaki

legalább egy ilyen értelmiségi hozzáállásra eljut, egyenesen rombolónak és veszélyesnek tartom a társadalmi szempontok bűnös elhallgatását vagy legalábbis erőteljes háttérbe szorítását a lélektanhoz képest a képzésünkben. Miközben sok-sok pszichológia (s pszichológusok által) órát hallgatnak a tanárjelöltek, egyetlen egy kifejezetten szociológiai, kultúrantropológiai (netán szociológusok, kultúrantropológusok által) kurzus sincs a *curriculum*ban. A tanterv a jelenlegi (bár kétségtelenül változó) diszciplináris (és politikai) térképet képezi le, miszerint a pedagógia legfőbb szövetségese, társdiszciplinája a pszichológia.

Disszertációm ezzel a tendenciával határozottan szembehelezkedve vállalja a társadalmi szempontok előtérbe helyezését a pedagógiai beszédben, s így antropológiai szempontból az ember mint társadalmi lény szemléletét. Ebben a marxista illetve kritikai nézőpont nyújt ismét olyan interpretációs keretet, narratívát, ami meghatározza dolgozatomat. Tisztaban vagyok vele, hogy Marx egyfajta „mumussá” vált a rendszerváltás után, és ma sem divat rá hivatkozni hazánkban, de a nemzetközi szakirodalomban is ellenkulturálisnak számít a marxista nézőpont (McLaren–Farahmandpur, 2005). Felvetődik tehát a kérdés: lehet-e Marx ma is aktuális, és miért éppen Marx és a marxizmus?

Hogy erre a kérdésre válaszoljunk Derridával (1993/1995) és Derridán túl is lépve Marxot, mint örökséget, hagyatékot kell olvasnunk, mely szükségszerűen heterogén, egyfajta egymásmellettség jellemzi, s mint ilyen csakis a szűrés, rostálás, válogatás által örökölheto meg. „Örökölni mindig egy titkot öröklünk – mely azt mondja: «olvass el, képes lesz-e rá valaha?»” (Derrida, 1993/1995, 26.). Ha tehát Marx szövegei így megszólítanak minket és újraolvassuk azokat, s nem elűzzük szellemét (vagy inkább heterogenitásában: szellemeit), mint visszajáró kísértetet (kísérteteket), akkor felfedezhetjük e textusokban az elnyomás, az igazságtalanság egyedülálló leleplezését, és egy olyan „társadalmi antropológia” képét, amely a sok évszázados platóni, idealista hagyománnyal szemben az ember materialitásából, történetiségéből indul ki. Marx (1873/1978) az érték fogalmának is egy materiális újraértelmezését adja lerántva a leplet a fetisizálás (széles értelemben vett) folyamatáról, mely elrejtja az érték anyagi, gazdasági és történeti kiindulását. Az ember, mint alkotó munkás jelenik meg Marx történetében, akit meghatároz munkájához való viszonya. Ezen túl az ember marxi megközelítésben elsősorban nem egyedülálló individuum, hanem alapvetően összekapcsolódik sorsa a másokéval, akikkel csoportokat és társadalmat alkot, amelyek között különbségek, a gazdasági és anyagi tényezők által „meghatározott”²² hatalmi konfliktusok működnek. Marx zsenialitása abban mutatkozik meg talán leginkább, ahogy az embert elhelyezi a bő részletességgel elemzett kapitalista társadalmi viszonyokba. Az elidegenülés és a munkás áruvá válásának leírása (Marx, 1844/1977a) az elembertelenítés jelenségét tárja vádlón fel. E kapitalizmuskritika még ma is kísért, és kell is, hogy kísértson (Derrida, 1993/1995) akkor, mikor a marxista alapú totalitárius rendszerek megdőlése után, és még a mai mély, világra szóló válságokban is, a kapitalizmus válik a közgondolkodásban az egyetlen elképzelhető társadalmi, fejlődési úttá. Marx kritikai elemzésével nem pusztán a társadalmi folyamatok igazságtalanságáról rántja le a leplet, hanem felhívja a figyelmet arra, hogy minden társadalmi produkció egyben reprodukció, így a kapitalista termelés reprodukálja a kapitalista kapcsolatot is (Marx, 1873/1978).

Marx egyik központi gondolata a társadalmi osztályok harca. Az osztály fogalma azonban Marx árura, csereértékre, munkaidőre és munkaerőre, s a többlet értéket termelő munkaerőre vonatkozó részletes levezetéséből következik (Marx, 1873/1978). A többlettermelés folyamatában a munka és a tőke egymással dialektikus viszonyban van,

²² Ld. ehhez Williams (1980/2005) értelmezését korábban.

ugyanígy az a társadalmi csoport, mely a többletértéket munkaerejével termeli, és amely ezt kihasználja, kizsákmányolja. Az előbbi a munkásosztály (proletariátus) a másik a tőkés osztály. Fontos kiemelni, hogy a munkásosztályhoz nem pusztán a fizikai dolgozók tartoznak, hanem mindenki, aki munkaerejével a többletértéket termel. Mindkettő csak az egymással való viszonyban értelmezhető. Allman–McLaren–Rikowski (2005), miután bemutatták, hogy milyen elemzési, értelmezési potenciállal is rendelkezik Marx analízise, a mai társadalmi helyzetet, amelyben növekszik a különféle szakmai szolgáltatások száma, úgy beszélik el, mint amelyben növekszik a kizsákmányolt osztály is. A szolgáltatásokban is áruvá válik (*commodified*) a munka eredménye, s így maga a munka (és az áruvá vált munkaerő) is a többletérték termelésének lehetőségévé lesz, kiszolgáltatva a kizsákmányolásnak és elidegenedésnek. Épp ezért, ha figyelembe vesszük a harmadik világban dolgozó kizsákmányolt tömegeket, ma a munkásosztály hatalmasabb, mint bármikor, ami egyben az eddigi legnagyobb lehetőséget is jelenti a marxizmussal szembenálló összefogásra – jutnak az adódó végkövetkeztetésre a szerzők. Ez a történet tehát cselekvésre hív!

A marxizmus egyik legveszélyesebbnek ítélt pontja itt van: az összefogást, fellépést, akciót meghatározó filozófia gondolata. Azonban a filozófia és a cselekvés viszonyát illetően ma is provokáló, mikor egyetemi katedrák mögül, vagy akár e sorokat a számítógépen írva, fűtött szobában az igazságtalanságokról elmélkedünk. Az elnyomottak emancipálódását Marx egészen sajátos módon már mintegy a filozófiájában elindítja, méghez viszi, amikor pontosan az áruvá vált, eltárgyasult osztályt, a proletariátust teszi meg a társadalmi változás rugójának (Marx és Engels, 1848/1977).

Természetesen a marxizmus nem állt meg Marxnál, és számtalan továbbgondolás, újraértelmezés követi az ő szövegeit többek között az emberre és a hatalomra vonatkozóan. Az egyik figyelemre méltó tovább gondolás a Frankfurti Iskola kritikái elmélete, mely a humanista-egzisztencialista marxizmus irányába mozdul el. Nagy érdeme, hogy egy olyan újraolvasását adta a marxizmusnak, mely a társadalomra és az emancipációra fókuszál, s ezzel megnyitja az utat a nem materialista gondolkodással való párbeszéde felé. Az elmélet(alkotás) feladata felfogásukban, hogy az emancipációt szolgálja. Ebből fakad az etika elsőlegességének állítása az ontológiával szemben, és a materializmusnak egyfajta történeti-pragmatista felfogása: a kritikai elmélet nem foglalkozik a lélekkel, hanem az emberek szenvedésének megváltoztatásával akar törődni (Tar Zoltán, 1986). Másik nagy érdeme, hogy a pozitivistá tudomány (mint „hagyományos elmélet”) megvilágosító kritikáját adja: felhívja rá a figyelmet, hogy mennyire történetitlen: a tudományos struktúrák változásai mindig társadalmi folyamatokhoz, helyzetekhez köthetők; és szembeállítja vele a társadalmi-történeti elemzésen alapuló *kritikai* elméletet. Először adja a pozitívizmus etikai kritikáját is (Horkheimer, 1937/1976). A matematikai-deduktív megközelítés, a hagyományos elmélet valójában a társadalmi berendezkedés megerősítésének szolgálatában áll, mivel nem a kérdez rá a társadalmi tényezőkre, s így nem szolgálja az emancipációt. Végül a faszizmus kialakulásának leírásában és a felvilágosodás újraolvasásában mutat fel új gondolatokat a Frankfurti Iskola. Ez utóbbi esetében Adorno és Horkheimer (1944/1990) azt állítják, hogy miközben a felvilágosodás a mítoszon akart túllépni, valójában a (fennálló) kapitalizmus mítoszána fenntartójává válik (vö. még.: Habermas, 1985/1998).

Rikowski (2003) megvilágító módon gondolja tovább a posztmodern állapot fényénél a marxi antropológiát. Szerinte az emberiség kapitalizálódásával az emberi lény egyre inkább valami mássá, magától idegenné válik. A kapitalizálódás mindent érint, az embert is, aki így emberi tőkévé, vagy még kifejezőbben embertőkévé (*human-capital*) változik, amely egyre inkább magába foglalja a tőke ellentmondásait. A tőkének különféle formái vannak: érték, pénz, áru, állam stb., de mindezek a formák a fenti

folymat során bennünk válnak valóságos létezőkké, a mi mindennapi életünkben, mint embertöké. Ezen a ponton megszűnik kívül és belül, az individuális és társadalmi kettősége, mert semmi sincs a tőkén túl. Az embert valami rajta kívül álló idegen ('alien')²³, szállja meg és alakítja, s így lesz transzhumán²⁴. „Mi vagyunk a töke” (Rikowski–McLaren, 2003, 9.), – mondja ki radikális, provokatív állítást Rikowski. Ez pedig horror, a töke horrorja. Ennek kiszolgálója lehet a pedagógia, de ezzel szembe is szállhat egy olyan politikai pedagógia és egy olyan pedagógiai politika (mindkettő fontos), amely a munka értékmódját akarja eltörölni, és egyesítve az embereket mint munkát (*labor*)²⁵ a tőkével szemben, magát a tőkét kívánja feloldani. A munka (*labor*) ebben az értelmezésben egyszerre van szükségszerűen a töke uralma alatt, és azzal szemben a munkához (munkaerőhöz, hozzánk mint munkásokhoz) kapcsolódó aspirációink révén. Ez az allegorikus történet az idegenről és a transzhumánról, a töke megszemélyesített uralmáról igen termékeny újraírás a marxista antropológián belül.

A hatalom osztályhoz és struktúrákhoz kötött értelmezését jól továbbgondolja Gramsci (1969, 1970) már említett hegemoniaelmélete, és később felforgatja a korábban szintén idézett Foucault (1976/1996; 1975/1990), aki a hatalomra már nem mint represszív, strukturális hanem szétszórta jelenlét, diszkurzív természetű, kikerülhetetlen és (együtt a mindig működő ellenállással) alapvetően produktív jellegzetességre tekint. Ez utóbbi értelmezés kétségtelenül egészen új lehetőséget ad a társadalmi és pedagógiai folyamatok interpretációja számára, de ahogyan a marxista gondolkodók felhívják rá a figyelmet, egy az egyenlőtlenségek, konkrét, húsbába vágó, szenvedést okozó igazságtalanságok korában nem elvethető narratíva a tőkéhez kötődő, strukturális, elnyomó hatalom képe, amely ellen fel kell vennünk a politikai küzdelmet.

Ezzel a rövid fenti leírással természetesen nem arra vállalkoztam, hogy összefoglaljam a marxi gondolatokat, még kevésbé a marxizmus gazdag irodalmát. Csupán néhány kiemelkedő pontot ragadtam meg, melyek retorikailag egy (új)marxista alapú pedagógiai antropológia megrajzolását alátámaszthatják. Egész dolgozatomban újra és újra, többféle módon visszatér a marxizmus az egyes kérdésekkel kapcsolatban – ahogy ez eddig is látszott – az egészet tekintve rajzolódik ki az én marxista újraértelmezésem.

Nincs módom arra, hogy áttekintsem a marxizmusra vonatkozó kritikákat, mint ahogyan azt sem, hogyan alakult az én személyes történetem, amelyben a marxi gondolatok teljes elutasításától eljutottam egy alapvetően marxista beállítottságra, továbbra is őrizve egyrészt spirituális gyökereimet és (későbbi) dekonstrukciós megközelítésem. Csak annyit jelzek, hogy dolgozatomban kifejezett értékvalasztása a marxista diskurzus követése egy olyan korban, amikor ez ellenkulturális megközelítésnek számít, ami ugyanakkor hallatlan, szinte meglepő aktualitást nyer, különösen a dolgozat leadását megelőző hónapok világ gazdasági történései után, között. A baloldali gondolkodásmód kritikája egyébként akkor a legveszélyesebb, legvitathatóbb, amikor ideologizáltságot és antidemokratikusságot kiált, azt állítva, hogy csak a kapitalizmus lehet demokratikus a szabad verseny eszméje miatt (vö. pl.: Sáska Géza, 2004), miközben az a (versenyalapú, igazságosságot figyelmen kívül hagyó) demokráciafogalom is erőteljesen ideologikus és egy másik szemszögből hallatlanul antidemokratikus, amit elbeszél. A magam részéről nem kérek és a fiatal számára sem szeretnék kérni egy pusztán a „szabad versenyézt” lehetővé tevő „demokráciából”.

²³ Ez egy világos allegorikus utalás az Alien (Nyolcadik utas a halál) című filmre.

²⁴ A transzhumán futurisztikus megközelítések némileg parodisztikus újraértelmezése így ez a cikk.

²⁵ A szó konnotációit és többértelműségét nem lehet visszaadni magyarul. Nem a munkavégzésre vonatkozik a kifejezés, hanem a munka elvontabb fogalmára, de lehet akár munkássztyájként is értelmezni. A töke és munka (*capital – labor*) marxista szembeállításra építi Rikowski érvelését.

3.1.7. Elhallgatott fogalmak: a fiatal

A fiatal vagy a gyermek egyáltalán nem tűnik elhallgatott fogalomnak a pedagógiában. Az elhallgatás itt nem a szó használatára vonatkozik, hanem arra, hogy a nevelési gyakorlat és a neveléstudomány nem szembesül eléggé azzal, hogy ezek a fogalmak mennyire nem egyértelmű valóságokra utalnak. Amikor a pedagógiai szövegek „a gyermekről” beszélnek, megfélekeznek arról, hogy „a”(z absztrakt) gyermek nem létezik, nem lehet róla a történeti, ideológiai és diszkurzív meghatározottsága nélkül beszélni. A magyar neveléstudományi szakirodalom már kezdi felfedezni a *Childhood Studies* meglátásait különösen Szabolcs Éva munkássága nyomán, de véleményem szerint az tapasztalható, hogy a gyermekkor megkonstruáltságáról szóló beszéd zárványként van jelen, egyfajta „külön” érdekességgént, s nem igazán látszik a pedagógiatörténeti szövegeken túlmutató, más területeket (neveléstudomány, didaktika) megtermékenyítő mivolta. Ebben a disszertációban szeretném elkerülni azt a gyakori „hibát”, hogy a gyerek illetve a fiatal fogalmakra mint esszenciális kategóriákra tekintsek. A fiatal szót tudatosan használok, mert ahogyan egy korábbi tanulmányomban írtam:

„Bár a „childhood studies” természetesen nem áll meg egy bizonyos korosztálynál, és ezért a gyermekortörténetben helye van a serdülők és fiatalok tanulmányozásának is, mégis jónak láttam elkülöníteni a fiatal korosztályt, ide értve a serdülőkötől a fiatal felnőttekig terjedő korcsoportokat. Az elkülönítés jelzi, hogy a jelenkori kulturális, társadalmi, politikai és pedagógiai diskurzusokban egyre nagyobb hangsúlyt kap a fiatalság, mint megkonstruált társadalmi kategória. Sőt némi eltolódás is érzékelhető a gyermekproblematikától a fiatalságproblematika felé.” (Mészáros György, 2005, 84.)

A fenti idézetnél talán még hangsúlyosabban kiemelem, hogy a fiatal szóra szintén mint konstrukcióra tekintek, tehát nem akarok világos életkori meghatározást adni. Sokkal inkább arról van szó, hogy egy olyan fogalmat használok, ami a liminalitással összefüggésben értelmezhető, mint hangsúlyosan átmeneti életszakasz (Skelton–Valentine, 1998). A kifejezéssel ezen kívül el akarok szakadni egy hagyományosabb (inkább) gyermekekről beszélő pedagógiai diskurzustól, valamint kifejezésre szeretném juttatni a fent említett társadalmi retorikai elmozdulást is. Szövegem vállalja a fogalom fluiditását, ambivalenciáit (Skelton–Valentine, 1998).

A különféle gyermekkorra vonatkozó narratívákból (vö.: Golnhofer Erzsébet–Szabolcs Éva, 2005) az új szociológia megközelítései mellett (mint a felnőtt-gyermek hagyományos ellentétpárok elvetése, a saját jogukon kutatott gyermekek), dolgozatomban hangsúlyosan jelenik meg a dekonstruktív és kritikai megközelítés. Mindkettő kiemeli a gyermek (fiatal) felnőttek (s a felnőttek tudománya!) által konstruált mivoltát, s ezzel felhívja a figyelmet a pszichológia és a pedagógia, tehát a nevelés-oktatás hatalmi vagy épp elnyomó dimenzióira, mely sokszor a segítség (diskurzusának) álarcá mögé rejtőzik. A kritikai megközelítés pedig külön kiemeli a kapitalista, fogyasztói társadalom szerepét a fiatalról megkonstruált képben. Számos tanulmány foglalkozik azzal (Giroux, 1997), hogy a reklámok és egyéb vizuális illetve virtuális reprezentációk hogyan hozzák létre és szabályozzák a gyermeket (fiatalt) mint fogyasztót, végső soron árucikké változtatva őt. Ezt egyre inkább egy „Kinderculture” (Steinberg–Kincheloe, 1997) illetve a szabadidőiparra épülő ifjúsági kultúra tudatos felépítésén keresztül tesszik. A tanulmányok a populáris kultúra sok és sokféle alkotását megvizsgálják a Disney-rajzfilmekről s más filmekről (Giroux, 1994, 1997, 2000) kezdve a Harry Potter könyveken (Goodman, 2004), s az ifjúsági magazinokon át a videojátékokig (Steinberg–Kincheloe, 1997). Giroux (2003) ezen kívül fölvet egy – úgy vélem nálunk is aktuális – szempontot a fiatalságról szóló kortárs diskurzusra vonatkozóan. A fiatalok – összhangban a terrorizmus elleni félelem és harc retorikájával – egyfajta félelmet keltő csoporttá váltak a

politikai, társadalmi beszédmódokban: a fiatalok agresszívak, drogoznak, bűnöznek, s ezért úgymond nagyobb társadalmi és pedagógiai kontrollra van szükség velük szemben. Giroux határozottan szembelyezkedik ezzel a retorikával, mely a félelem kultúráját teremti meg, lehetőséget adva a demokrácia (terrorizmusra és bűnözésre hivatkozó) leépítésének, miközben nem veszi észre, hogy épp az ilyen diskurzusok, és az elnyomó társadalmi gyakorlatok, a „politikai terror” adnak táptalajt az egyébként is felnagyított bűnözés, agresszivitás jelenségeinek.

A kritikai pedagógia hisz abban, hogy a fiatalok, mint a terror retorikája, a szabályozó intézkedések, és a korporatív kapitalista kontroll által marginalizált társadalmi csoport, képesek a velük szembeni elnyomás ellen föllépni. A pedagógia egyik feladata épp e kritikai és cselekvő kapacitások felébresztése, melyek az ifjúsági kultúrában és a fiatalokban már ott rejtőznek. Disszertációmban magam is igyekszem az értelmezés fenti szempontjait és a kritikai remény cselekvő megközelítését érvényesíteni.

3.2. A posztmodern globalizált gazdasági-társadalmi-kulturális kontextus

Már az előző fejezetben kiderült, hogy a disszertáció alapvetően pedagógiai antropológiai vállalkozása nem jelenti egy kontextustól független emberkép megalkotását. Eddigiekben általában az emberről, a fiatalról szóló elméleti-értelmezési keretet vázoltam fel, ebben a fejezetben építve a fent leírtakra a jelenkori gazdasági-társadalmi-kulturális környezet értelmezéseivel egészítem ki a képet. Ezek a narratívák a kontextusról alapvető jelentőségű(ek), ha a fiatalok kulturális világáról, szubkultúráiról van szó, ha az iskolai és iskolán kívüli nevelésről írok történetet, egyrészt mert szeretném komplexsége tenni történetem, másrészt mert minduntalan belebotlottam e tágabb kontextus kérdéseibe az elméleti és empirikus kutatásban.

A kontextus óhatatlanul nem pusztán a lokális magyar helyzetet jelenti, és nem csak, nem elsősorban statisztikai adatokból áll össze. Sokkal inkább szó van itt nagy társadalmi folyamatok értelmezéséről globális és lokális szinten egyaránt. A két fő fogalom, ami köré – követve a nemzetközi szakirodalmat – fölépítem az értelmezések elbeszélését: a posztmodernitás és a globalizáció.

3.2.1. Posztmodernitás

Már többször utaltam dolgozatomban a posztmodernizmusra mint a modernitás nagy narratíváinak lebontására, a nyelv és jel középpontba állítására, az „igaz” jelentés megragadhatóságának megkérdőjelezésére stb. Ebben a fejezetben egy másik fogalmat használok: a posztmodernitást. Míg a posztmodernizmus inkább egy szellemi-kulturális megközelítés, irányzat, addig a posztmodernitás a társadalmi-gazdasági-kulturális „helyzetre”, feltételekre utal, melyek a mai („nyugati”²⁶) társadalmi jelenségek kontextusát adják (Smart, 1993). Természetesen a két fogalom szorosan összekapcsolódik. A jelenségek széttöredezettsége például úgy is leírható, mint társadalmi-kulturális jelenség, nem csak mint szellemi megközelítés. Egyes posztmodernizmushoz köthető értelmezések, ideológiák pedig – ahogy Giroux (1994)

²⁶ Nyugatin itt az észak-atlanti, európai-amerikai kultúrák által meghatározott társadalmakat értem, nem kitérve most ennek a kérdésnek a komplexitására, mely összefügg történetileg többek között a már emlegetett gyarmatosítás jelenségével is.

felhívja rá a figyelmet – visszaköszönnek a társadalmi reprezentációkban. Ilyen a másság és különbözőség, sokszínűség ünneplése, a decentrált identitás kiemelése, melyet magáévá tett a marketing (pl. a Benetton) a maga esztétikai, stilizált világába építve.

Sok versengő narratíva él a posztmodernitásról, és nem célom a kifejezett állásfoglalás arra vonatkozóan, mit is jelent a sokat vitatott terminus. Mindössze néhány lehetséges elbeszélést mutatok be, melyek értelmezési keretet adhatnak az ifjúsági kultúra(k) és kortárs nevelés tanulmányozásához. Vannak természetesen, akik kétségbe vonják, hogy valamilyen „poszt” korban élünk, és inkább a modernitás kiteljesedéseként, folytatásaként mint késő modernitásra tekintenek a mai korra. Kétségtelen, hogy a posztmodernnek megvan a maga mítosza, abban azonban megegyeznek az elméletalkotók, hogy valami a társadalmi folyamatokat, struktúrákat tekintve megváltozott.

A változás egyik kiemelkedő területe a gazdaság. Többen a posztfordizmus koráról beszélnek, jelezve azt, hogy a régi termelési módokat olyan technológiák váltották fel, melyek rugalmasabbak, alkalmazkodóbbak, válaszolni tudnak a váltakozó divatirányzatokra. A posztmodernitást az áruk, emberek, információk stb. felgyorsult áramlása jellemzi. Ebben a posztindusztriális gazdasági és társadalmi helyzetben a technológia és információ új formái miatt a produktivitás helyét átveszi a reprodukтивitás (Featherstone, 1991). Mindez egy új, nemzeteken, s nemzetek fölött átvívelő intézményi struktúra és kultúra hálójában történik (multinacionális cégek, számítógépes hálózatok, vallásos csoportok, nemzetközi terrorizmus stb.). A kortárs társadalom ilyen elbeszélése módszertanilag is érdekes, mert ahogyan Vörös Miklós (1994) megjegyzi: „Ezek a folyamatok gyorsan leértékelik a társadalom statikus és statisztikai leírására építő szociológiai elméleteket, de történelmi kuriózzummá teszik azokat az antropológiai monográfiákat is, melyek zárt és változatlan kultúrák reprezentációit kínálták.” (i. m. nincs oldalszám /internetes forrás/)

A posztmodernitás ezen túl számos történetben a jelek és a medialitás korszaka. A realitás és a látszat között a határok elmosódnak. Baudrillard (1997) véget nem érő szimulációról beszél. A virtualitás nem csak a számítógéphez kötődik, hanem átjárja az élet minden területét. Minden virtuálissá válik. A virtuálison pedig műveleteket végezhetünk. Nem cselekszünk, hanem cseleked~~ter~~tünk, működ~~ter~~tünk. Műveltető operativitás ez, amely alapvetően öncélú. A televízió által megteremtett áthidalhatatlan út (a képernyő egyszerre közeli, kezelhető és távoli, végtelenül elérhetetlen) az összes kommunikációs kapcsolatot jellemzi (Baudrillard, 1997).

Ebben az „új világban” – a kultúrák keveredésének következtében is – megjelenik az értékrelativitás, a régi narratívák átértékelése mégpedig társadalmi és nem csak akadémiai szinten. A weberi protestáns, puritán (tipikusan modern) etika elveszíti jelentőségét, a haladás, a racionalitás eszméi pedig kiüresednek. Itt jegyzem meg, hogy a gyökeresen új ilyen narratívája több ponton megkérdőjelezhető. Egyrészt számtalan hivatalos és köznapri retorikában tovább él a modernitás számtalan szempontja (pl. jogok, esélyek, iskoláztatás pénzforrásokhoz is köthető diskurzusai), másrészt véleményem szerint kérdés marad, hogy a populáris kultúra reprezentációiban nem a romantika továbbélését láthatjuk-e ma is, mely a modernitás lázadását, emberközpontúságát, szubjektivizmusát hordozza. Nincs-e szakadék az idézettséget, közvetlen hozzáférhetetlenséget, relativitást előtérbe helyező „akadémiai” értelmezések és a művészet, valamint az egyértelműséget, közvetlenséget feltételező, az emberi szubjektumot nem megkérdőjelező populáris reprezentációk között. Bármily mesterséges és vitatható is egy ilyen szembeállítás, mint egy másfajta narratíva felhívja rá a figyelmet, hogy talán nem szakítottunk még a modernitással egészen, különösen nem annak romantikus oldalával.

Ha azonban újra föl vesszük a fenti narratíva fonalát, akkor adódik a mégis termékeny továbbgondolás a fogyasztás kultúrájáról. A posztmodern, reprodukivitásra épülő társadalom egyik legfontosabb jellemzője, konstitutív eleme – számos posztmodern elbeszélés szerint – a fogyasztás. Nem pusztán a kapitalista túltermelésből levezethető gazdasági-társadalmi jelenségről van szó, hanem „fogyasztáskultúráról” (Featherstone, 1991). Baudrillard (1998) szerint a mai embert nem elsősorban emberek, hanem tárgyak veszik körül. A tárgyak dzsungelében élünk: „eltárgyasult világban”. A tárgyak társadalmi halmozása, túlburjánzása pedig a bőség, a „plusz” jeleivel a hiánynélküliség, a termékenység mítoszát teremti meg. A folyamatos gyűjtés kötelességgé válik, a fogyasztás szociális–szimbolikus státuszt teremt. A tárgyak által biztosított kényelem és kielégülés a határtalanság illúzióját kelti.

A fogyasztás mentalitást is jelent, mágikus gondolkodásmódot, amely a Nagy Végső Kielégülés csodás előidézésének reményében a boldogság jeleit halmozza fel a mindennapi életben (Baudrillard, 1998). Nem csak a konkrét tárgyak, hanem a szimbólumok, a szépség, a szellemi valóságok, az élvezetek, az örömök is mind fogyasztási cikké lettek. Sőt elsődlegesen a jelek virtuális fogyasztásáról beszélhetünk. A kultúra kulcsszavai: szépség, luxus, egzotika, élvezet, élmény. Élvezet mindaz, ami közvetlen: a távolságok kihagyása mindig egyfajta mámort okoz, innen a sebesség szeretete (Baudrillard, 1997). Korunkban pedig minden „közvetlen”, elérhető, nincs távolság terek és terek, dolgok és dolgok között, személyek és személyek között (legalábbis a látszat szintjén). A „pesszimista” gondolkodók a történeti érzék elvesztéséről, az idő egymás utáni jelenekké bomlásáról írnak. Többen beszélnek a mindennapi élet áttisztulásáról, esztétizálásáról. Ez jelenti a magas és populáris kultúra közötti elmosódást és a képek, jelek gyors és tömeges kiadását, amely áthatja a városok hétköznapi életét (Fejér Balázs, 2000a). Ehhez köthető a közvetlen, élmény-átélés jellegű befogadói attitűd. Fejér Balázs (2000a) a techno partik világához kapcsolódóan ezt a folyamatot pozitív módon, a kreativitás és játékoság jegyében mutatja be. Véleményem szerint a mai városi-populáris kultúra kétarcú: egyrészt valóban a befogadás, közvetlenség, kreativitás pozitívumait hordozza, másrészt a fogyasztás kérlelhetetlen törvényének irányítása határozza meg, amely az eltárgyasultság, a „omnivirtualitás”, az abszolút közvetlenség illúziója révén a nihilizmus útját egyengeti, és kiszolgálója marad a tőke uralmának. Az eroticizált köznapiság és pornográf szexuális fogyasztói mentalitás is ennek a társadalomnak a jellemző dimenziói.

Fredric Jameson (1991/1997) újmarxista gondolkodóként a fogyasztói kultúrában a piac jelentőségére hívja fel a figyelmet. Az ő posztmodernitás-narratívájában a piac játssza a központi szerepet. A posztmodern – ahogy könyvének címében is jelzi a késői kapitalizmus kulturális logikája, mely a piac „mindenható”, mindent átható szerepére épül. A piac úgy reprezentálódik, mint egy olyan rendszer, amelyre az egyébként, „magától” mindent elrontó ember rábízhatja magát. Ezt a (fogyasztás)kultúrát ily módon áthatja a piaci iránti rajongás. Ennek a rajongásnak a „pedagógiáját” a piac és a média szoros összefonódása teszi alapvetően lehetővé, és segíti elő.

A virtuális-fogyasztói világ egyik jellegzetes kultúráteremtő tevékenysége a reklám. A reklámkészítő „misztikus operátor”, aki átalakítja az eseményt vagy dolgot, amit bemutat: mint drámát, fikciót állítja elénk. Ezzel mitikus értelmezést hív elő. A reklám igazsága és hamissága elmosódik, olyan, mint az önbeteljesítő prófécia (attól igaz, hogy azt mondja): alapvetően tautologikus. Így a referencialitás nélküli jelek világának tipikus eleme, sőt e világ „továbbépítője” (Baudrillard, 1998). Manipulatív mivolta, objektumközpontúsága miatt pedig a fogyasztás, eltárgyasultság megjelenítője és hordozója.

Sokan írnak e fogyasztói társadalom egy jellegzetes tényezőjéről: a szórakozásról. Kialakult egy új akadémiai diszciplína is a *Leisure Studies*, amely ezzel foglalkozik. A kapcsolódó írások azt kutatják (értelmezik) hogyan változott meg a „nyugati ember” szórakozása az utóbbi évtizedekben (vö.: Rojek 1995, 2000). A szórakozás – mint a fogyasztás kiemelt terepe – központi, meghatározó részévé vált a posztmodern ember mindennapjainak a fogyasztás kiemelt terepeként.²⁷ A ráfordított idő és pénz megnövekedett. Kiterjedt szórakoztatóipar alakult ki, mely alakítja, hatalmasan meg is határozza a szórakozás formáit. Ez utóbbiak szintén átalakulnak a modern technológia jegyében: a közvetlen (személyes) kikapcsolódás-módok helyét részben átveszik az eszközökhöz, virtualitáshoz, medialitáshoz köthető formák. Érdekes ezzel kapcsolatban Baudrillard (1998) gondolata, aki szerint a kikapcsolódás, a szórakozás egyfajta kötelező hivatássá vált, nem *szabadidő*, hanem elnyert és „elfogyasztott” idő lett. A játékos ingyenesség hiányzik belőle, ami a régi korok, primitív társadalmak szent idejében megvolt.

A szórakozás egy másfajta értelmezésének dolgozatom szempontjából később fontos szerepe lesz. Rojek (1995) megközelítése ez, aki szerint a szövegek sokszor írnak az általa „modernitás 1”-nek (a racionális modernitás) nevezett interpretáció jegyében a fent már elemzett regulált, fogyasztói szórakozásról, s kevesebbet a „modernitás 2” dionüszoszi, karneváli kikapcsolódásáról, amely esztétikus és hedonisztikus, a *flâneur* mozgásban lévő élményét nyújtja, s alapvetően liminális, abban az értelemben is, hogy még nem a szabadság, csak a küszöb: alapvetően átmeneti, tranzitorikus, feltételes, szétcsúszó tapasztalat. A karneváliság kapcsán azonban talán még tovább mehetünk, és beláthatjuk, hogy a szórakozás bizonyos formái a szembenállás hordozói is lehetnek, nem csak a piac kiszolgálói. Bahtyin (1965/2002) nem a posztmodern szórakozásról értekezik, de egy korábbi kort felidéző narratívája jól kiegészíti a fenti megközelítést, megmutatva a szórakozásban rejlő kétarcúságot – amint ezt már felmutattam a kritikai pedagógia értelmezését követve a populáris kultúrában is. Bahtyin Rojekhez hasonlóan a karnevált, „karneváliságot” beszél el a maga történetiségében (Rabelais művészete kapcsán), de úgy, mint a szembeszegülés egy megnyilvánulását. A karnevál a több évezredes népi nevetéskultúra része. A középkorban ez a hivatalos világ mögötti „második világ” megjelenésének lehetőségét adta, mely elutasít minden tekintélyi úton szentesített szabályosságot. Mivel az osztályrendszer kiszorította a hivatalos ünneplési formákból a népit: így alakult ki egy sajátosan népi kifejezésforma, világérzékelés. A hivatalos ünnep a múltba tekint, a fönnálló rendet szentesíti és erősíti meg, nem hoz létre újat. A karnevál viszont a rend fölfüggesztése, a kánonok feszegetése, amikor a hierarchikus viszonyok zárójelbe kerülnek, és egy visszájára fordított világ, tehát a világ (az egyház és kultusza) paródiája jelenik meg. Bahtyin szerint a karnevál parodisztikus és groteszk, de nem romantikus – és megjegyzem itt jól kapcsolható a posztmodernhez. A hivatalosan nem elfogadott, nem ünnepi kerül a középpontjába: a familiáris beszéd és gesztusok, az ember anyagi-testi aspektusa: az evés-ivás és az erotika. A karneváli világszemlélet szemben áll így minden befejezettel, megingathatatlanul; dinamikus és változékony. Kérdés, a posztmodern ember szórakozása mennyiben hordozza magán a karneváliság ellenálló jelét, és mennyiben a piac által kordában tartott, saját céljaira befogott látvány-szembenállásról van szó. Külön érdekesség ezt az értelmezést az iskolával, az iskolai világgal (és szórakozással) kapcsolatban felvetni.

²⁷ Gondoljunk arra, hogy még a legszegényebb háztartásokban is van televízió, a mai szórakoztatás egyik kiemelt eszköze.

A kortárs marxista megközelítések kérdőjeleket tesznek a fenti narratívák mellé. Egyrészt értelmezésük szerint a termelés módjainak újdonságát túlságosan kiemelik a fenti interpretációk, sokszor elfedve ezzel a tőke uralmának kérdését. A változás nem olyan nagy világszinten, és sokkal inkább a kapitalizmus transznacionális kiteljesedésére kellene helyezni az elemzések hangsúlyát. Callinicos (1989) szerint egyenesen elhibázott posztindusztriális társadalomról beszélni: a szolgáltatásban dolgozók ugyanúgy kizsákmányolt munkások, illúzió – főleg világszinten – tudástársadalmat emlegetni. Másrészt, ha van is igazság a medialitás, virtualitás, fogyasztás (leginkább baudrillard-i) elbeszélésében, hozzá kell tenni, a jeleken túl létezik a valódi elnyomás és szenvedés – legalábbis ők ennek elbeszélését kínálják, melyet véleményem szerint jogosan állítanak kiemelt helyre. Rikowski–McLaren (2003) továbbá arra hívja fel a figyelmet, hogy egy marxista értelmezés fényében a fenti interpretáció – és maga a széttöredezett, hálóbá helyezett ember – pontosan a tőke magát is rejtő működésének a hatása, s azért lehetséges, mert ember-tőkévé váltunk.

E posztmodern kondícióhoz köthető egy kifejezetten a fiatalokra vonatkozó narratíva, melyet jó értelmezési keretnek találtam a mai ifjúsági kultúra elbeszéléseihez. Ez az ifjúsági korszakváltás „története”. Gábor Kálmán és munkatársai (1992, 1999, 2000) az utóbbi két évtizedben számos felmérést végeztek az ország különböző területein a fiatalokra vonatkozóan (társadalmi helyzetük, értékválasztásaik, életmódjuk stb.), illetve a Szigeten, mint kiemelt ifjúsági kulturális terepen. A vizsgálatok eredményei arra engednek következtetni elbeszélésükben, hogy a nyugati társadalmakhoz hasonlóan nálunk is ifjúsági korszakváltásról beszélhetünk. Egyre inkább növekszik a fiatalok és a felnőtt-társadalom közötti konfliktus. A társadalom „középosztályosodásának”, az iskoláztatási igény terjedésének és a mind korábbi önállósodásnak a jelenségeit figyelhetjük meg, mely azonban feszültségbe kerül a késői teljes társadalmi beépülés jelenségével az általában elhúzódó tanulási idő miatt. Valószínűleg e folyamatok következménye egy korábbinál sokszínűbb, önálló ifjúsági kultúra kialakulása, amelyet a fogyasztói szemlélet határoz meg. Ennek tényerése világosan kimutatható a fiatalabb generációk körében. A fiatalok életfelfogására, értékeire a legnagyobb hatással a szórakoztatóipar van. Ennek következtében a család és az iskola értékközvetítő szerepe erősen meggyengült. Innen a csoportstílusok, szubkultúrák kiemelt jelentősége is e narratíva szerint. Gábor Kálmán azonban figyelmeztet arra is, hogy vannak olyan fiatalok, akik leszakadnak a középosztályosodó, szórakozó rétegről, s kimaradnak az ifjúsági kultúra intézményeiben való részvételből, s ez még inkább megnehezíti társadalmi előrehaladásukat.

A fenti vizsgálatok további eredményei azt mutatják, hogy különösen egy sajátos csoport az, amelyre vonatkozóan megfigyelhető a felnőtt társadalommal való szembenállás. E csoportnak a szociológusok az „ifjúságcentrista” nevet adták, mert a kortárs-értékek erőteljes jelenléte, és markáns ifjúsági identitás kialakítása jellemzi, mely összekapcsolódik a felnőttekkel való konfliktussal. Az ifjúságcentrista fiatalok számára az önállóság és a szabadság a kulcsfontosságú értékek. Szembenállásukat az intézmények is növelhetik, mert ezek nehezen tolerálják másságukat, sőt identitáskeresésüket. E fiatalok korai önállósága azonban gyakran együtt jár identitásváltsággal és ennek következtében „feszültségoldó technikák” (például kábítószer-élvezet) alkalmazásával. A kábítószer fogyasztása a szórakoztatóipar által közvetített „fiatalos életforma-minta” részévé is vált, és „sok esetben egyet jelent a fiatalok gondolkodásában a szabadsággal, a szabadság élményével” (Gábor Kálmán, 1999. 745.).

3.2.2. Globalizáció

A másik divatos kulcsfogalom, ha kortárs társadalomértelmezésről van szó a globalizáció. Ennek is rengeteg értelmezése létezik. Az új, a megváltozott világ képe számos írásban megjelenik (pl.: Lash–Urry, 1994; Featherstone–Lash–Robertson, 1996; Waters, 1995; Burbules–Torres, 2000). Az újdonság a tér és idő összeszűkülésében, a technológiák által lehetővé tett kommunikációban, bizonyos közös kulturális tartalmak gyors és mindenhova eljutó elterjedésében, esetleg hegemoniájában is (ld. „mcdonaldizáció”) megmutatkozik. Ráadásul többen kiemelik (pl. Waters, 1995), hogy sajátos reflexivitás jellemzi a globalizációt, mert a glóbusz lakói a világhoz, mint egészhez viszonyulnak, „globális öntudattal”, a cégek a globális piacot vizsgálják és célozzák meg, az ellenkultúrák átfogó akciókban gondolkodnak, és az államok felülvelik egymást a katonai erők és az emberi jogok szempontjából.

Vannak, akik szemben állva a gyökeresen új jelenség narratívájával a globalizáció mítoszáról beszélnek, vagy azt emelik ki, hogy valójában ez nem új jelenség, hanem olyan társadalmi folyamatok egyenes folytatása, melyek már a középkorban elindultak (Waters, 1995), vagy épp a modernizálódáshoz köthetők (Giddens, 2000).

Az elbeszélte globalizációt mindenesetre különféle szinteken lehet értelmezni (Burbules–Torres, 2000):

- gazdasági szinten (a javak áramlása, a posztfordista munkaszervezés, nemzetközi fogyasztási minták és marketing),
- politikai szinten (a nemzetállamok szerepének gyengülése, az állampolgár fogalmának átalakulása),
- kulturális szinten (a kulturális homogeneitás és heterogeneitás dialektikus viszonya),
- nevelési-oktatási (educational) szinten (a neoliberais globalizáció érvényre juttatja az üzleti szempontokat az oktatásban, a piacnak és intézményeinek /IMF, WTO, Világ Bank, nemzetközi cégek/ befolyását, valamint globális sztenderdeket privilegizál a tesztelés, tanárképzés, tanítás területén)

A széles értelemben vett pedagógiai folyamatban nem pusztán az utolsó szintnek van jelentősége, hanem az előbbi háromnak is. Ezért érdemes röviden áttekinteni a különféle (nem pusztán nevelési) elméleteket a globalizációra vonatkozóan. Három kiemelkedő elméletalkotó narratíváját említem meg a következőkben a kritikai-marxista megközelítés felvázolása előtt.

Zygmunt Bauman (1998/2002) az új globális rendet a mozgásban levés fogalma köré építi fel. Egy mobil világban élünk, a felgyorsult változások korában. A javak mozogásban vannak. Az tud érvényesülni is, aki mozgásban van. Az (új) identitások is fluid mozgásban levő önazonosságok. Vannak azonban, akik nem tudnak kimozdulni pozíciójukból, akik bezárva, bekerítve maradnak. Ez az üzlet prioritásának a következménye. A gazdasági élet meghatározóvá válik a közösségek életét tekintve is. A neoliberális szemléletben a gazdaságnak politikamentesnek kell lennie. Az államnak a politikával szabad foglalkoznia, de ami a gazdasághoz tartozik, azt nem szabad érintenie. A tradicionális közösségi fórumokat kiszorítják a magánúton létrehozott fórumok, ahová a belépés pénzkérdés. Más elméletalkotókhoz hasonlóan a globális megerősödése szemléletében elválaszthatatlan a lokális szerepének erősödésével. Ezért beszélhetünk globalizációról. Ez azonban polarizáció is: „egyszerre és mindenekelőtt a privilégiumok és jogtalanságok, a gazdagság és a szegénység, a lehetőségek és a kilátástalanság, a hatalom és az alávetettség, a szabadság és a jogfosztottság új felosztása. Azt mondhatjuk, hogy a globalizáció világméretű, új stratifikációs folyamat, amelyben egy új, világméretű,

szociokulturális, önmagát reprodukáló hierarchia épül fel.” (i. m. 111.) Centrum és periféria feszültsége ez. A polarizálódó globális világ rengeteg feszültséget hoz és erősít meg. Nagyon érzékletes képpel utalva a mozgásban lévő világra Bauman azt mondja, hogy egy olyan világban, amely turistáknak van kialakítva, nem lehet „otthon maradni”. Felszínre tör az elkülönülés a városokban, mint túlélési stratégia; az xenofóbia, a rendteremtés igénye. A szociális állam helyett a fegyelmező állam képe erősödik (pl. a bebörtönzésekre költött pénz Kaliforniában több, mint a felsőoktatásra fordított).

Ulrich Beck (1998/2003, 1999/2005) egy liberálisabb globalizációképet rajzol fel Baumannál. Kiemeli a lokalitás szerepét (globális lokalizmusok, lokális globalizmusok), a tranzlokális kultúrákét, s ezzel szembehelyezkedik a szerinte leegyszerűsítő mcdonaldizációs megközelítéssel. Tipikusan liberális megoldásmódja a kulturális és értékluralizmus jelenségének kihívására a következőképpen foglalkozó össze: nemet kell mondanunk mind az abszolút kontextualizmus: a hagyjál nekem békét mentalitására, mind az univerzális univerzalizmus totalizáló esszencializmusára; a plurális univerzalizmus (a saját univerzalizmusom megnyílik a másik univerzalizmus előtt), a kontextuális univerzalizmus lehet a kivezető út: saját szentélyemet kinevetni a másik szentélyéhez vezető átjáróban. A kockázatvállalást, a saját sors kézbebevételét hangsúlyozó „pedagógiai” szemlélete, mely egy új transznacionális kommunikációt és konfliktuskezelést elősegítő tudás és képzés mellett tesz hitet, szintén tipikusan liberális. Nem veszi figyelembe a tőke és az igazságtalanságok meghatározó szerepét. A globalizációhoz kapcsolódó néhány fogalom tisztázása azonban figyelemre méltó. A globalizmus: a neo-liberális ideológia, melynek segítségével a világpiac elnyomja a politikai cselekvést; a globalitás: a megmásíthatatlan állapot, a világtársadalom, amelyben reflexíve élünk; a globalizáció azon folyamatok összessége, melyek a transznacionális szereplőket erősítik meg. Azt állítja, most már semmi sem egy helyen történik a földön, minden kihat mindenre. E globalitás dimenziói pedig felsorolásában (Beck, 1999/2005) a következők:

- globális pénzpiac, transznacionális kapitalizmus;
- információs és kommunikációs forradalom;
- demokrácia (szavakban hirdetett): az emberi jogok univerzálisan elterjedt igénye;
- globális kultúripar képzője;
- policentrikus világpolitika;
- globális szegénység problémája;
- globális környezetszennyezés;
- helyi transzkulturális konfliktusok.

Végül Manuel Castells (1996/2005; 1997/2007) megközelítését érdemes megemlíteni, mely a globalizációt egy olyan hálózati társadalom kialakulásaként írja le, amelyben az információs kapitalizmus uralkodik, és a globális hálózatok folyamatai kiemelnek, háttérbe szorítanak személyeket, csoportokat. Az új gazdaság: információs (milyen hatékonyan tudja létrehozni, feldolgozni a tudásalapú információt) és hálózati (a versenyképesség hálózatokban jön létre). „Napjainkban az új információs technológiák az instrumentalizmus szellemében kiépülő globális hálózatokban integrálják az egész világot.” (Castells, 1996/2005, 58.) – állítja Castells, és ennek következtében feszültség, ellentét jön létre az én és a hálózat között. Így lesz kiemelkedő szerepe, elbeszélése szerint, az identitás kérdésének. Az emberek egyre inkább valós vagy vélt identitásuk alapján alakítják ki céljaikat, nem pedig a szerint, mivel foglalkoznak. Az identitás vállalása hangsúlyos lesz. Ezen azt a folyamatot érti, melynek révén „a társadalmi szereplők elsődlegesen valamely adott kulturális attribútum vagy attribútumhalmaz

alapján, más társadalmi struktúrákhoz való általánosabb szintű kötődések kizárásával határozzák meg önmagukat és saját céljaikat.”(uo.)

Igen érdekes elemző narratívája, amely az új kommunikációs társadalmat írja le. A kommunikáció változását a 2700 évvel ezelőtt megjelenő ábécé forradalmához hasonlítja. Ma a társadalomban az elektronikus kommunikáció számít kommunikációnak. Minden a médiában, médian keresztül létezik, így például a politika is. (Érdekes példája ennek, hogy az USA-ban az egyik elnökválasztási kampányban az egyik jelölt egy szappanopera fiktiiv szereplőjének kijelentéseire reagált.) A kommunikáció különféle módjai egyetlen integratív hálózatban egyesülnek: ez egy hipertext szerű metanyelv, mely egyesíti a szóbeli, írásbeli, audio-vizuális modalitásokat. Az elektronikus kommunikáció rendszert alkot, s csak a rendszerbe belépő kommunikálhat: miközben a rendszerhez alkalmazkodnia kell. Az új kommunikációs tér Castells szerint radikálisan átalakítja a teret és az időt: áramlások tere és időtlen idő jön létre. Metaforája szerint azonban az időtlenség óceánját időhöz kötött partszakaszok veszik körül, ahonnan behallatszik azok kiáltószava, akik még az idő rabságában vannak. Az időtlenség logikájának ellen is áll a társadalom: vissza akarják szerezni egyes helyek és személyek a hatalmat, kontrollt az áramlásokba ágyazódó terek, és az időtlenség történelmietlen birodalma fölött. Azt is hozzáteszi a szerző, hogy ebben a kontextusban a tőke és a munka divergál: az előbbi az áramlások terében van, az utóbbi a helyek terében, az azonnalítás illetve az órákban mért idő terében. A tőke globális koordinációjával szemben a munka individualizációja áll. Ezen kívül a hálózatiság megerősödésének más társadalmi következményei is vannak, például a sokszoros gyenge kapcsolatok jelentőségének megnövekedése.

Castells a hálózati társadalom kiemelt szegmensének tartja a virtuális világot, amelynek kulturális-társadalmi hatásai még nem igazán előre láthatóak. Az online élet tekinthető (és megélhető) lehetőségként vagy könnyű menekülésként. Nem tudni azt sem, hogy a virtuális közösségek és az ezekben történő szocializáció milyen hatással vannak/lesznek a társadalmi kohézióra, a kultúrára, társadalmi életre. Castells szerint a virtualitás nem új, hiszen a realitást mindig is virtuálisan, szimbólumokon keresztül fogtuk fel egyfajta virtuális-reális viszonyban, viszont új jelenség a valóságos virtualitás megjelenése. Ez pedig: „Olyan rendszer, amelyben maga a valóság teljes egészében megragadható, beágyazva egy virtuális képi környezetbe, a látszatkeltség és színlelés világába, amelyben a látszat nemcsak azon a képernyőn jelenik meg, amelyen keresztül a tapasztalatot kommunikáljuk, hanem maga a látszat válik tapasztalattá.” (Castells, 1996/2005, 490.)

Itt lehetne hosszán elemezni a globalizáció témakörén belül a digitális kultúra, a virtuális világ a cybertér jellegzetességeit, az ide kapcsolódó kérdéseket, narratívákat. Ennek valóban óriási irodalma született az utóbbi évtizedben nagyon rövid időn belül (Bell, 2001; Bell-Kennedy, 2000). Az azonban még nagyon nagy kérdés, valóban gyökeres változásról van-e szó (teljesen más jellegű virtuális kapcsolatok, virtuális testiség, virtuális közegek és közösségek stb.), vagy ez csupán a cybertér mítosza. Az is kérdés, hogy „félünk-e tőle”, a negatívumait kell meglátnunk – következőképpen valamilyen módon védekeznünk és szembeszállnunk a negativitásával – vagy sem. Jones (1995) például úgy beszél el a cybertársadalmat, hogy az sem nem a magány, sem nem a társaság tere, inkább a tömegességre emlékeztet. Kiszámíthatatlanság, ingerlékenység; az egyén korlátlan uralma, a másik feletti korlátlan rendelkezés jellemzi. Használójának feltétlen szabadsága van a társak, csoportok megválasztására, s így eltűnnek a mércék, normák, viszonyítási pontok. Ez az elemzés azonban inkább konzervatív, és nem figyel a korlátlanság álcája mögött rejtőző hatalmi mechanizmusokra például. Ezen túl azt is le kell szögeznünk – úgy vélem – hogy kikerülhetetlenül része az emberiség egy része életének a cybertér. Ahogy Beck (1999/2005) írja: például maguk a globalizmus kritikáját

ado csoportok is a globális információs világpiac lehetőségeit kihasználva terjesztik nézeteiket. Kritikai megközelítésben tehát a kapitalizmus elleni harcra is kihasználható tér a kapitalizmus által létrehozott virtuális világ.

A globalizáció kritikai, marxista értelmezése nem teljesen mond ellent a fenti narratíváknak, de árnyalja, kiegészíti és persze kritizálja is azokat. A globalizáció ilyen részletes „történetei” ugyanis ártalmasak is lehetnek a marxista gondolkodók szerint, mert az újnak egy olyan mítoszt teremtik meg, mely figyelmen kívül hagyja, hogy valójában – az ő történetük szerint – nincs másról szó, mint a kapitalizmusnak egy új, még hozzá felerősödő formájáról. Artner Annamária (2006) például végső soron el is utasítja a globalizáció fogalmát, és azt javasolja, hogy inkább a transznacionális kapitalizmusról beszéljünk. Mások (pl. McLaren–Farahmandpur, 2005; McLaren, 2005a) szívesen használják az új imperializmus kifejezést, a világpiac és intézményei hódító uralmára és/vagy az Egyesült Államok uralmi törekvéseire gondolva. Ráadásul ez a ragadozó globális kapitalizmus csökkenti a munkahelyek számát, és ezzel a szerveződés lehetőségét is csökkenti (Petras–Veltmeyer, 2001). Hardt–Negri (2001) erőteljes metaforákkal rajzolja meg az új impérium, az új Birodalom rajzát. Egy mindent átható, totális uralom jelenik meg narratívájukban („nincs semmi a tőkén kívül”), mely nem egyszerűen ideologikus vagy nemzeti, hanem a törvényt magát megtámadni akaró terrorisztikus, kriminális ellenség.²⁸ A hagyományos, nemzetállamokhoz kötődő imperializmus elméletének újraírása ez a globalizáció korában. Leírják a Birodalom felépítését is nem kímélve a nemzetközi szervezeteket:

- a Birodalom „monarchiája”: USA és a G8-ak, nemzetközi szervezetek, mint WTO, Világbank, IMF;
- a Birodalom „oligarchiája”: a multinacionális cégek és más nemzetállamok;
- a Birodalom „demokráciája”: a különféle civil szervezetek és az ENSZ.²⁹

Samir Amin (1997) adja talán az egyik legmegvilágítóbb, és a fentieknél talán objektívebb retorikájú, precízebbnek tűnő elemzést. Egy állandó változásban lévő kapitalizmust beszél el. Ez egy expanzív ugyanakkor kaotikus és krízisben lévő globális kapitalizmus, melyben olyan gazdasági intézkedések nyernek nagy teret, amik a rövidtávú profitnyerést teszik lehetővé (IMF, Világbank); új monopóliumok alakulnak ki, és a periféria és centrum mellett a polarizáció számos új formája jelenik meg.

Az általa felsorolt 5 monopólium:

- a technológiai
- a világszintű pénzügyi piacok pénzügyi kontrollja
- a monopolisztikus hozzáférés a bolygó természeti forrásaihoz
- a média és kommunikációs monopólium
- a tömegpusztító fegyverek monopóliuma

Részletesen elemzi a világ tíz évvel ezelőtti (úgy vélem, ma is érvényesnek tekinthető) helyzetét, figyelemmel a volt kelet-európai perifériára, a régi, félig industrializált 3. világra, és a marginalizált 4-dikre. Új nemzetállamokon túlmenő szociális és politikai szerveződés, globalizált termelési rendszer épült ki, de nem fejlődtek

²⁸ A „Birodalom” világos allúzió a Star Wars sorozatra, s erre bizonyos marxista művek, melyek vizuálisan is rájátszanak (pl. McLaren, 2005a borítóján Bush és Cheney a Csillagok háborúja császáraiként jelennek meg).

²⁹ Atilio Boron (2005) szintén marxista oldalról azonban kritizálja, árnyalja narratívájukat, mert ha Latin-Amerikára tekintünk, a harmadik világra vagy az iraki háborúra, akkor a nemzetállamok fölötti „virtuális” ellenség képe nem tartható. Megvannak a konkrét, látható ellenségek.

gazdasági és politikai kapcsolatok, melyek segítenének összeegyeztetni az újonnan kompetitív (ázsiai, latin-amerikai) zónák industrializációs fölemelkedését és a globális növekedés elérését; illetve az afrikai perifériával csak kizáró kapcsolat épült fel. A kapitalizmus expanziója pedig messze nem egyenlő a fejlődéssel. Míg a piac terén egységesülés szemtanúi vagyunk, addig a szociális rendszer terén az egység teljes hiánya látszik. Ez a krízis aztán kedvez az etnikai konfliktusok föllángolásának és a vallási fundamentalizmus térnyerésének is.

A kritikai pedagógia magáévá téve e marxista narratívák főbb vonalait nem csak az oktatás globalizálódásának fent már említett hatalmi mechanizmusaira hívja föl a figyelmet, hanem arra is, hogy a fiatalok nevelésében kiemelt szerepe van egy olyan osztályöntudat kialakításának, amely segít az erők egyesítésében a globális kapitalizmussal szemben. Kritikai pedagógia a Birodalom ellen (*Teaching against Empire*) kiáltja McLaren könyvének (2005a) sokatmondó alcíme.

E fejezet végén joggal vetődhet föl a kérdés, hogy miután ennyit írtam a globális kontextusról, miért nem szólok a hazai viszonyokról hasonló részletességgel. A fenti szemlélet jegyében azonban hangsúlyosabb a kutatásom szempontjából a nemzeti helyzeten túlmutató értelmezési keret, mert nagyon sok nemzeti szintű jelenség a fenti globális narratívában helyezhető el. A hazai kontextus kapcsán két tényezőt emelnék ki igencsak csonka, mégis (kutatások meggyőző retorikáival is) alátámasztható narratívámban. Az egyik, hogy a demokratikus rendszerváltozás sajnálatos módon összekötődve a kapitalistával lerombolta a szocializmus minden illúzióját, de álmát is, és új távlatot valójában nem kínált helyette, hanem csak erősödő társadalmi polarizációt, új feszültségeket, növekvő szociális bizonytalanságot hozott. Az egyenlőtlenségek megerősítője a „szabad”, kaotikus és szelektív iskolarendszer is, mely csak a szétnyíló társadalmi olló még tágabbra nyitásban működik közre. A másik tényező az oktatáspolitikai világa, amelyre a jobboldali vagy balliberális ideológiai megfontolások által vezérelt végiggondolatlan, zsákutcákba vezető reformpolitikai volt alapvetően jellemző az utóbbi húsz évben. A valóban baloldalinak tekinthető kezdeményezések (mint a komprehenzív iskola) marginalizáltak maradtak, a tanárok megbecsült aktív értelmiségi szerepköre – mely a reformok sarokpontja lehetett volna – nem érvényesült, az intézkedések nem vették figyelembe sem az alulról induló építkezés követelményét, sem a mélyebb társadalmi-kulturális folyamatok iskolai következményeit. Ez utóbbinak egyik jele, hogy a külföldi példákkal ellentétben (Walford, 2003) Magyarországon nem tekintik a kvalitatív és etnográfiai kutatásokat az oktatás világában intézkedéseket (policy-t) befolyásoló tényezőnek. Mindemellett az iskolai életre rányomta a bélyegét a csökkenő tanulólétszámból eredő válság (iskolabezárások), és az utóbbi évek növekvő feszültségeinek tükröződése az iskolai életben, melyet sajnálatos módon a média is egyoldalú módon felkapott, és ártóan tematizál az utóbbi hónapokban (vö.: Marusnik, 2009). Ebben a helyzetben ráadásul a kutatások szerint a tanárok módszertani kultúrája, pedagógiai látásmódja még mindig egy korábbi kor iskolai világához kötődik, s nem tud az új helyzetekre választ adni, ami könnyen a média által is erősített diákok ellen forduló narratívák felépítéséhez vezet. A céltáblaként álló tanulók természetesen leginkább a marginális helyzetben lévő gyermekek és fiatalok, akik az egész folyamat legkiszolgáltatottabb elszenvetői.

3.3. A nevelési folyamat

Bár egész dolgozatomat áthatja a pedagógiai szemlélet, legalábbis igyekeztem, hogy áthassa, mégis úgy gondoltam, hogy egy neveléstudományi disszertációban, és dolgozatom címének megfelelően is fontos egy külön fejezetben foglalkoznom a nevelés kérdésével, a nevelési folyamattal. Ennek itt az emberkép és a kontextus megrajzolása után van a helye, hogy a fenti értelmezésekből fakadó nevelésről tudjak írni. Dolgozatom nem titkolt célja, hogy ne csak a kurrens (magyar) pedagógiai emberképet értelmezze újra, hanem a nevelési folyamat problémáját tekintve is új perspektívákat rajzoljon meg kiemelve a fiatalok kulturális világainak társadalmilag konstituált szerepét abban. A társadalom és kultúratudományok régi-új távlatai – melyeket igyekszem érvényesíteni dolgozatomban – feltétlenül iránymutatóak egy ilyen (elméleti) kép számára. Az empirikus kutatás pedig mintegy ennek az interpretációs keretnek a soha nem teljes működ(tet)ését, konkrétságát hivatott felmutatni, elbeszélni, hozzátéve, hogy az első részben is van az elbeszélésből és a másodikban is az interpretációs keret kialakításából, tehát nem két elkülönülő gesztusról van szó valójában. De a történet fordítva is igaz lehetne: vagyis, hogy pedagógiai interpretációim, empirikus tapasztalatom elmesélése termékenyítőleg hatnának a különféle antropológiai, társadalomtudományi, kultúratudományi diskurzusokra a nevelés szempontjának sajátosságai miatt. Egy neveléstudományi dolgozat erőteljesen ráirányítja a figyelmet az emberre, mint *homo educandus*-ra, akinek antropológiailag alapvető dimenziója a nevelés. Erre a párbeszédre azonban – ismerve a neveléstudomány honi pozícióját – kevés az esély, mint ahogyan még a neveléstudományon belül sem várok nagy vitát, dialógust a felvetett kérdésekről. Előző nagyobb kutatásom váltott ugyan ki némi visszhangot, de pontosan, ami legfontosabb lett volna, nem igazán adott alapot dialógusra vagy vitára, ahogyan a kritikai pedagógiáról szóló tanulmányom sem. Nincs módom arra, hogy a magyar pedagógia jelenlegi „politikai” helyzetét itt elemezzem, de fontos rá utalnom legalább egy ilyen „politikai” dolgozatban, amely már az elejétől ellenkulturális pozícióba helyezte magát. Egy mondhatni marginális tudománypolitikai helyzetben lévő diszciplináról van szó. Többen egyfajta segédtudományként tekintenek rá, vagy épp vitatják tudományos helyét, tudományosságát, sőt már-már létjogosultságát (módszertani hegemoniáról beszélve: pl. Dobszay László /publicisztikaiban/), a műveléséhez szükséges elméleti felkészültséget, és a pedagógiával foglalkozókat nem tekintik igazi tudósoknak. Dolgozatomban és dolgozatommal azt a véleményt képviselem, hogy a neveléstudománynak hangja és helye van a magyar tudományos és társadalmi közéletben, mert van mondanivalója! Az intellektuális municióra vonatkozóan pedig épp ellenkezőleg gondolom, egy neveléstudományi szakembernek kitekintéssel kell rendelkeznie a filozófiára, szociológiára, pszichológiára, mert a társadalom- és embertudományok eredményeit fel kell használnia a maga elméletalkotásában, ami – szemben a már említett ártó és egyoldalú gyakorlatközpontúsággal – nagyon fontos folyamat a pedagógia számára. Végül érdemes megemlíteni, hogy van egy erőteljes belső differenciáltsága a neveléstudománynak. Egyrészt különböző „iskolákra”, megközelítésekre oszlik többféle szinten (kvalitatív, kvantitatív kutatások preferálása, mérésközpontúság és szélesebb fókuszálás a kutatásokban, konzervatív és bal-liberális diskurzusok az iskoláról stb.). Másrészt számos aldiszciplinája van (a nyelvpedagógiától a különféle tárgyak metodológiáig), és még mindig követ egy hagyományos (akadémiai) felosztást: a neveléstudomány, az oktatástudomány és a pedagógiatörténet elkülönítését. Bár manapság sokan megkérdőjelezzik ennek a diszciplináris elrendezésnek a tarthatóságát, főleg, hogy külföldön (angolszász, italo-hispan környezetben) ismeretlen ez; mégis úgy gondolom,

hogy némi termékenysége is van ennek a hagyományos megkülönböztetésnek. Talán jó, hogy egy tanítást, oktatást középpontba helyező kontextusban a nevelésnek külön diszciplinája, tanszékei vannak.

Itt elérkeztem e fejezet egyik kulcskérdéséhez: a nevelés fogalmának meghatározásához, újraértelmezéséhez. A nevelést a magyar pedagógiai szakirodalom elválasztja az oktatástól. Az előbbi egyes értelmezésekben az átfogóbb fogalom, mely az oktatást is magában foglalja, s a személyiség egészének fejlesztése, más megközelítésben pedig sajátos terület, mely elválasztható az ismereteket, készségeket, képességeket fejlesztő oktatástól. Ez utóbbi kategóriába sorolható Bábosik István (1999, 2005) elméleti modellje, mely az egyetlen teljes, átfogó és következetes nevelésemélet ma Magyarországon. Bár nem osztom teljesen e modellt, jó kiindulópontot jelent a további értelmezéshez. Bábosik a nevelés céljaként a konstruktív (saját maga és a társadalom számára is értékes) életvezetést folytató embert jelöli meg, ez történetének középpontja. A konstruktív életvezetést folytató „főhős” akkor válik azzá, ha autonóm módon konstruktív cselekvéseket hajt végre. Ezt akkor teszi, Bábosik szerint, ha szükségletté válik benne az adott cselekvés végrehajtása. A nevelés tehát e szükségletek kialakításának „története” a személyiségben. Két fő csoportja van a szükségleteknek: a morális-szociális (segítségnyújtás, fegyelem, munka stb.) és az önfejlesztő (intellektuális, esztétikai szükségletek, egészséges életmód szükséglete stb.). E kettő alkotja a személyiség pedagógiai modelljében az ösztönző-reguláló sajátosságscsoportot, mely meghatározza az egyén konstruktív életvezetését, és elválasztható a szervező-végrehajtó rendszertől, amelybe az ismeretek, készségek, jártasságok, képességek tartoznak. Ez utóbbi fejlesztése az oktatás feladata, az előbbié pedig a nevelés feladata. Így világosan látszik a nevelés prioritásának elbeszélése, hiszen bár a szervező-végrehajtó komponenseknek kihagyhatatlan szerepük van az egyén társadalmi életében, annak konstruktív mivoltát alapvetően a nevelés határozza meg. Formálisan is felosztja a személyiségbeli szükségletrendszert Bábosik – ismét pedagógiai szempontból: szokások, a modellkövetés és a meggyőződés komponenseire jelezve, hogy mindezekre hatást kell gyakorolni a valóban komplex személyiségfejlesztés érdekében. Nagy érdeme modelljének, hogy a nevelést komplex folyamatként gondolja el. A folyamat történetében a nevelési tényezőkből kiinduló hatások módszerek révén tudnak működni. A nevelést tudatos konstruktív értékekre épülő tevékenységként beszéli el. Összetett személyiségképének fényénél kialakítja két szembenálló nevelési paradigma narratíváját: a hagyományosnak nevezhető normatív céltételezésű, intellektualisztikus-verbalisztikus hatásokra épülő, direkt módszereket követő comeniusi-herbarti modellt, és a reformpedagógiák relativisztikus céltételezésű, tapasztalati hatásokra épülő, cselekvések által nevelő, indirekt módszereket is követő modelljét. Ez utóbbi felé való elmozdulást (kivéve a céltételezés kérdését) a nevelés megújulásának (szakmai optimalizálásának) történeteként konstruálja meg. Narratívájának még egy kiemelkedő, megemlítenő eleme van, mégpedig, hogy a nevelés szereplőinek körét kitágítja: a hagyományosan nagy szerepet kapó pedagógus mellé oda kerülnek a feladatok és a kortárs személyek, csoportok tényezői. Bábosik a pszichológia serdülőkori átpártolásra vonatkozó történetét alkalmazva a kortársak jelentőségét emeli ki, akik ebben a korszakban erőteljesebb hatást tudnak gyakorolni, mint egy felnőtt, s épp ezért van szükség az indirekt hatásrendszerre és módszerekre. Eredeti terveim szerint Bábosik modelljét egészítettem volna ki a szubkultúrák, az ifjúsági kultúra szempontjával, egyrészt esetleg a személyiségmodellbe beépítve a hiányzó kulturális komponens, és különösen a kortárs csoport nevelő hatása kapcsán a szubkultúrák szerepét elemeztem volna. Az évek során azonban úgy láttam, tovább kell lépnem e narratívából, melyet túl szűknek éreztem. Bábosik elmélete egy adott paradigmán belül termékeny, előrevivő, jól működik mind az elemzés, mind a

tervezés, mind a megvalósítás és kiértékelés fázisaiban, amint gyakorló pedagógusként ezt magam is megtapasztaltam. Nem vet azonban számot azzal a sok-sok fent felsorolt kihívással, melyek az emberkép és az attól nem elválasztható kontextus újraértelmezése során merülnek föl. Nem célom, hogy egy újabb modell nyújtsak az övé helyett, inkább csak jelzem a nevelésre vonatkozó főbb reinterpretációs szempontokat.

A megelőző fejezet narratívái megmutatták, hogy kétséges: ma valóban össze lehet-e állítani egy olyan struktúrában gondolkodó elbeszélést a nevelés alanyáról, mint Bábosiké; és lehet-e a nevelést egyszerűen arra a tudatos, tervezett, értékek mentén szerveződő folyamatra szűkíteni, amit ő elbeszél. Egy ilyen preskriptív történetet két nem mindenben külön úton járó kihívás ér: a posztmodernizmus illetve a kritikai gondolkodásmód felől. Részben mindkét megközelítés pedagógiája összeállhat az olvasó értelmezésében (már az előző fejezet alapján) – a sok pedagógiai utalás miatt –, mégis úgy gondolom, érdemes kiegészíteni, szintetizálni a fenti interpretációkat.

Egy posztmodern vagy még inkább posztstrukturális szemléletben nem tételezhetünk egy olyan egyértelmű személyiséget és identitást, amelynek a fejlesztését mint nevelési folyamatot leírhatnánk. Ez azonban nem zárja ki a nevelést, mint átvitt lehetőséget, ahogyan ezt korábban is jeleztem.

A személyiség szót leginkább egy pszichológiai megalapozottságú pedagógiai szóhasználat kedveli. Az általam olvasott idegen nyelvű szakirodalomban nagyon kevés alkalommal találkoztam vele. Sokkal inkább a szubjektum és az identitás szavakat használják egy személy valamiféle azonosításának leírására. A két fogalmat (személyiség és identitás) itt most úgy használom, mintha egymással helyettesíthetők lennének. Tudatában vagyok annak, hogy ez nem az elfogadott szakmai szóhasználat, mégis egybe vonom a két fogalmat, hiszen mindkettő a ki vagyok és ki leszek; mivé válhatok, mivé kell válnom kérdései köré szervezve elbeszélhető. A doktorim szövegében több helyen van szó az identitásról. Egy narratív, átmeneti, határátlépő, *mestizaje*, performatív, diszkurzív, társadalmilag illetve a kapitalista viszonyok által meghatározott identitás képe rajzolódik ki a szövegekből. Ezt még kiegészítem egy korábbi írásomban (Mészáros György, 2003) már alkalmazott metaforával: a maszkéval.

Az ókori görögök a színházban használatos maszkokat nevezték *proszópomnak*, s innen alakult ki a személyiség elnevezése is. Vajon csak ilyen felvett maszk a személyiség? Mások, sőt önmagunk személyiségét csak a történeteken, narratívákon keresztül tematizálhatjuk, ragadhatjuk meg, ezek pedig szükségképpen „maszkok”, tehát már kifejeződések, reprezentációk, jelek. A kik vagyunk maszkja szorosan összefügg a „hova tartozom”-éval. Identitásunk is maszk, melyet nem (teljesen) mi készítünk, hanem a társadalmi kontextus hálójában jön létre. A maszk fogalma egyszerre fejezi ki a kinyilvánítást és a fölvettséget (amely lehet „rárakottság” is), az archoz kapcsolódást és az attól való elkülönülést. Az arccal való párhuzam különösen termékeny ezen a ponton. Az arcot valami eredetinek gondoljuk, ami a sajátunk, míg a maszk olyan, amit fölveszünk, sőt lecserélhetünk, amivel játszhatunk. Első látásra úgy tűnhet, hogy az arc lehetne a személyiség és identitás megfelelő kifejezője. Ha azonban pont a „valami eredeti” meglétét akarjuk megkérdőjelezni – mintha a szubjektum minden narratíva, fölvetty vagy föltett értelmezés, viszony, szöveg nélkül az lehetne ami – akkor pontosan a maszk a megfelelőbb kifejezés. Ezen túl jól összejátszik e metafora a fenti identitásértelmezésekkel, különösen a játék, átmenetiség és szembenállás aspektusaiban. Ezt Bahtyin (1965/2002) szövege illusztrálja jól:

„A maszk a népi kultúra egyik legbonyolultabb, igen sokértelmű motívuma. A szerepcserékből és az átváltozásokból fakadó örömhöz, a dolgok viszonylagosságában való vidám gyönyörködéshez, az azonosság és az egyértelműség jökedvű tagadásához, a dolgok önmagukkal való bárgyú egybeesésének elutasításához kapcsolódik; a maszk motívuma a természetes határok átmeneti,

változékony, áthágható voltát fejezi ki, a csúfolódás, a rendes név helyett használt gúnynev jogosságát tükrözi; az álarcban az élethez való játékos viszony ölt testet, alapját a valóságnak és a az ábrázolásnak az az igen sajátos kölcsönviszonya alkotja, amely minden ősi szertartásforma jellegzetessége.” (i. m., 50.)

A magyar szakirodalom nem tudott mit kezdeni a posztmodern kihívással, mert egyértelműen relativistának, nihilistának bélyegezte, és a nevelés értelmezésében is megmaradt egy jól leírható felnőtt által egyértelműen irányított, preskriptív folyamat narratívája mellett (vö.: Zrinszky László, 1997). Ahogyan már láttuk, lehetséges a posztmodernhez kapcsolódó gondolatokat összekötni az értéktételező pedagógiával. Nem az értékek kiiktatásáról van szó, csak azok és az ember (textuális, társadalmi) konstituáltságának figyelembe vételéről, ami a pedagógiai (nevelési) folyamat ilyen konstituáltságát is jelenti. Egy fluidabb, kritikusabb, tágabb nevelésfogalomra van szükség, mely egy új pedagógiai emberkép jegyében sokkal inkább szól közös kérdésekről, értelmezésekről, mint felnőtt válaszokról.

Aronowitz–Giroux (1991) és később Giroux (1999) próbál meg egy ilyen új posztmodern pedagógiát fölrajzolni. A kihívást a szerzők leginkább a jelentésadás és identitás-felépítés folyamatának megváltozásában látják, de kiemelik a posztmodernitás kontextusának tényezőit is³⁰, melyek szemben állnak értelmezésükben a még a modernitáshoz erősen kötődő iskolai neveléssel. Szerintük a posztmodernizmus a pedagógusokat elláthatja egy olyan új elméleti kerettel, amely segít a hatalom kérdésének átértelmezésében, a jelentésképződésre fókuszálásban, a normatív keretek iránti gyanú felébresztésében, így a totalizáló, marginalizáló narratívák megkérdőjelezésében. Ezen túl a nevelők megérthetik a posztmodernizmuson keresztül a specifikus, történeti, átmeneti tényezők jelentőségét a pedagógiában. A fiatalokra vonatkozóan Giroux felmutatja, hogy egy új „határifiatalság” nő fel, amely egy tér-időben összeszűkülő, vándorló, mozgásban lévő, széttöredezett, meghatározatlan világban él. E helyzetben nem működtethető a modernista pedagógia. Ez utóbbi a fix identitások kialakítására, a társadalmilag szükségesnek vélt „technikai” készségek fejlesztésére és/vagy egy magas státuszú (elit) tudás közvetetésére törekszik. Ehelyett a tanulók hangját kellene középpontba állítani. A hang Aronowitz–Giroux (1991) meghatározása szerint az a mód, amelyen keresztül a fiatalok jelentést hoznak létre a különféle társadalomban fölépülő szubjektumpozíciók között mozogva. A tanulóknak lehetővé kell tenni, hogy elemezzék a jelentések pluralitását, kihívással az egyértelmű felé. A saját tapasztalataikból kiindulva elemezzenek, miközben megvizsgálják a módokat, ahogyan a domináns társadalmi kapcsolatokban fölépül a szöveg. A posztmodern pedagógia a szöveg pedagógiája, mert a szövegek – s erről az iskola megfeleldez – pedagógiai és politikai harcok terei.

A szerzők azonban nem állnak meg az önmagáért való jelentésképzés folyamatánál. Posztmodern pedagógiájuk kritikai. Elutasítják a posztmodernizmus reakciós elemeit, melyek kételkedők a politikai cselekvéssel kapcsolatban, és a jelentésképzés pedagógiáját egy radikális, ellenálló, politikailag cselekvő, a remény ígéretét hordozó pedagógiaként képzeli el. Szükség van tehát a politikai harcra egy demokratikusabb társadalomért és az ellenállás valamilyen közös nyelvére is.

Giroux (1993) megmaradva a posztmodern pedagógia ilyen kritikai értelmezésében a már említett határpedagógia koncepcióját dolgozza ki. Ennek célja egy olyan demokratikus közéleti filozófia kialakulását segíteni, amely tekintettel van a különbözőség (*difference*) tényezőjére egy olyan közös harc kontextusában, mely átalakítja a társadalmi életet. A határpedagógia tekintettel van a változó, átíródo határookra

³⁰ Ezek nagyon hasonlóak ahhoz, amelyeket fent magam is megrajoltam a posztmodernitásról szóló fejzetben.

és az iskolai nevelést összeköti a nevelés sokkal szélesebben értelmezett kategóriájával. A határ metaforája jelzi az episztemológiai, kulturális, politikai, szociális kereteket, melyek a történelem, hatalom és különbség nyelvét strukturálják, alakítják. De jelzi e határok történeti és szociális felépítettségének erősségeit és gyengeségeit is, és a határok átszabhatósága, átalakításának lehetősége mellett tör lándzsát egy elsősorban politikai és etikai nyelvet beszélő, az uralommal való szembenállást, áthágást hirdető, a fiatalokat *határátlépésre* segítő pedagógia jegyében. A fiatalok határátlépőve nevelése azt is magával hozza, hogy a másikat a saját szempontjai mentén értik meg, és megtanulnak olyan határterületeket létrehozni, amelyek új határidentitások létrehozását teszik lehetővé.

Itt érdemes visszatérni a pedagógia meghatározásának a fejezet elején felvetett problémájához. Giroux ugyanis egy olyan tág értelmezését adja határpedagógiája kapcsán a fogalomnak, amellyel a fiatalok kulturális világának értelmezőjeként magam is azonosulni tudok e doktoriban:

„[átírni a pedagógia jelentését] azt jelenti, hogy pedagógiát mint szöveges, verbális és vizuális gyakorlatok konfigurációját értelmezzük, amelyek olyan folyamatokat foglalnak magukban, amiken keresztül az emberek megértik magukat és az utakat, ahogyan másokkal és saját környezetükkel kapcsolatba lépnek. Ez az új jelentés elismeri, hogy a kulturális termelés különféle tereiben létrejövő szimbolikus reprezentációk egyenlőtlen és ellenállásba ütköző hatalmi viszonyokat jelenítenek meg. Mint a kulturális termelés egy változata, a pedagógia bevonódik a szociális gyakorlatok, értékek, vágyak, és tudás felépítésébe és szervezésébe. A pedagógia egy olyan fogalmának kialakításáról van itt szó, amely képes szembeszállni a szimbolikus termelés domináns formáival. Mint kulturális gyakorlat (...) a pedagógia kétségbe vonja és átforgatja a cselekvés, beszéd, szöveg különféle formáinak konstrukcióját, prezentációját és alkalmazását. (...) Így leírva a pedagógia kevésbé előírások általánosított halmazának kidolgozásáról szól, mint inkább az elmélet és gyakorlat kapcsolatának újraírásáról a kulturális politika egy formájaként.” (i. m., 3. saját fordítás)

A pedagógia terei így kiszélesednek: mindenféle kulturális reprezentáció (filmek, média, virtuális világok, szubkultúrák stb.) ide tartozónak tekinthető. Eredeti projektem ennek a meghatározásnak a fényében írom át disszertáciomban. A (szub)kultúrák ebben a szemléletben már nem csupán mint egy nevelési tényező (kortárs közeg) válnak érdekessé, hanem mint a társadalmi jelentésképződés alapvetően pedagógiai terei jelennek meg az értelmezésemben, ahogyan ebbe az irányba mozdult korábbi kutatásom is (Mészáros György, 2003), amely a partikultúrát mint pedagógia terepet elemezte, vagy egy másik cikkem, mely a kortárs filmeket (Mészáros György, 2005) értelmezte neveléstudományi szempontból. Ez a meghatározás egyébként a neveléstudomány hazai szűkösebb értelmezésén is oldhatna, kiszélesítené horizontját.

A fenti szövegekkel már természetesen átléptünk a kritikai pedagógia területére, mely személyes választásaim középpontjában áll. A dolgozat számos ponton utalt a kritikai pedagógiára, amelynek megrajzolható a képe az eddigi (és ezutáni) szövegek alapján. Az irányzat bővebb ismertetéséhez pedig az ezt részletesen bemutató tanulmányomra utalok (Mészáros György, 2004). Bár hozzá kell tennem, hogy az ott megjelenő szemléletem változásokon ment keresztül, és e doktoriban egy sokkal egyértelműbb elkötelezettség jelenik meg a kritikai pedagógia mellett és annak egy sokkal radikálisabb értelmezése is. E fejezetben még fontosnak tartom kiegészíteni az eddigieket egy olyan gondolkodó narratívájának bemutatásával, aki az irányzat eredetét jelenti, és akinek gondolataira épül mindaz, amit fentebb több helyen bemutatam.

Paolo Freiréről van szó. Ő olyan gyakorlati-elméleti szakember volt, aki Brazíliában az igazságtalanság és elnyomás jelenségének kihívására igyekezett reagálni – nem csak elméletben – elsősorban a felnőttnevelés terén. Fő műve: Az elnyomott pedagógiája (Freire, 1970/2000). Sajnos még magyarul nem jelent meg (semmilyen műve!). Freire által lép be, s gyakorol komoly hatást különösen az amerikai

neveléstudományi tradícióra a marxista diskurzus. Freire újraolvassa, újraértelmezi Marxot egyrészt a már említett Frankfurti Iskola interpretációját felhasználva, másrészt számos egyéb gondolati áramlatot integrálva könyvében. Egy sajátosan dél-amerikai változata születik itt meg az újmarxizmusnak, amely bizonyos értelemben „misztikusnak” (vö. indián és katolikus kultúra) is nevezhető. Freire ugyanis merít a keresztény perszonalizmusból, az egzisztencializmusból, a humanisztikus pszichológiából koncepciója kialakításában. Jellegzetes, hogy Lenintől és XXIII. János pápától egyaránt találunk idézeteket itt meg az újmarxizmusnak, amely bizonyos értelemben „misztikusnak” szintén kölcsönhatásban van a freirei gondolat. Munkája során Freire azt látta, hogy vannak olyan elnyomott emberek, csoportok a társadalomban, akik csöndre, némaságra vannak ítélve, mert hangjuk nem tud megszólalni a szociális közegben. E megalázott, dehumanizált emberek helyzetének leírásával kezdi könyvét. Ők az eltárgyasultság szituációjában vannak, melyet a halál metaforájával ír le. A csönd egyik oka, hogy az elnyomottak sokszor magukban hordják az elnyomókat (elvárásait, céljait), s ezért sem tudnak kilépni helyzetükből. Ezt a szituációt kell Freire szerint megváltoztatni szembeszállva az elnyomókkal egy szeretet által vezérelt forradalommal. A forradalomnak e keresztényi, affektív megközelítése tipikusan latin-amerikai jellemzőnek tekinthető. A forradalom a szeretet cselekedete még az elnyomókkal szemben is, mert az ő érdekükben is történik, hogy ők szintén emberibbé váljanak. Az elnyomottak felszabadítása, emancipációja emberi mivoltuk kiteljesedését jelenti, s ez egyben megszünteti az elnyomók-elnyomottak halálos kettősségét a társadalmakban.

Freire társadalmi elemzéséből levezetett pedagógiai koncepciója még egy ismeretelméleti, nyelvészeti modellt is épít. A világ megismerésének, együttes kutatásának folyamatként írja le a tudásszerzést, formálódást. A tudás társadalmi konstrukció, nem a világ egyértelmű leképezése, tehát optimálisan a dialógusból épül. A dialógus lényege „a szó”, amely az akció és a reflexió kettősségét hordozza. Nem autentikus „a szó”, amely nem világot átformáló praxis is egyben.

Ennek fényében a freirei pedagógia szembehehelyezkedik minden felülről jövő neveléssel, és azzal, amit ő az iskolai tudásközvetítésben „bankkonceptciónak” nevez. Ez a tudás, mint valamilyen egységeknek meglévő tárgyra tekint, amelyet át kell nyújtani azoknak, akik nem tudnak. Ez a gondolat, s a belőle fakadó cselekvés csak megerősíti az elnyomást, és nem teszi lehetővé a saját hang megszólalását. A nevelés-oktatás feladata nem az elnyomottakért tenni, hanem a velük együtt dolgozni felszabadításukért. A lehetőség öbennük van. Gondolata szerint fel kell számolni, hogy a tanár és diák kettősségében gondolkodjunk, a nevelés-oktatásban valójában a tanuló-tanár és a tanár-tanuló lép egymással dialógusba. A pedagógiai dialógus a világ megismerését és átalakítását mozdítja elő: az elnyomottal együtt ismeri fel az elnyomás okait, és megteremtí azok felszámolásának lehetőségét. Ez a felismerési folyamat a híressé vált freirei „tudatra ébredés”: a *conscientização*. Mindez természetesen azt jelenti, hogy az iskola alapvetően (széles értelemben vett) politikai hely. Freire szerint pedig a kritikai pedagógiának azért kell küzdenie, hogy – sokszor idézett mondata szerint – „a pedagógia politikaibb, a politika pedig pedagógiaibb legyen”. Freire és a kritikai pedagógia képviselői egyébként nagyon fontosnak tartják, hogy mindezt ne csak elméletben hangoztassák, hanem cselekedjenek is, tegyenek az elnyomás ellen, a nem erőszakos forradalom generálói legyenek.

Freirének számos követője akadt, nem csak Dél-Amerikában, de az USA-ban, Kanadában is. Ezzel az angolszász közvetítéssel a freirei gondolat eljutott a világ számos régiójába, és lelkes követőkre talált. Az irányzat a mainstream angolszász, észak-amerikai instrumentalista-pragmatista beállítottsággal szemben egy teljesen más koncepciót képvisel, s lesz így „ellenkultúra” abban a pedagógiai-tudományos közegben.

Ahogy korábbi tanulmányomban jeleztem a kritikai pedagógia politikailag is egy harmadik utat képvisel az USA-ban: a konzervatív és liberális nagy irányzatai mellett a baloldaliság megjelenítője. Szembeszáll mindkét irányzat pragmatizmusával és technokrata, üzleti beállítottságával. A pedagógiának visszaadja etikai dimenzióját, melynek alapja a társadalmi igazságosságért vívott küzdelem. Nem hisz a semleges iskolában, visszaautisítja a teljes relativizmust. A harcot mindig közösségi és nem csupán egyéni szinten képzei el.

Ha most visszatérünk a fejezet első részében felvetett problémához az identitás kérdéséhez, akkor a posztmodern kihívás által hangsúlyozott változó, átmeneti, teljesen nem meghatározható önazonosság képét, melyet a maszk metaforájával igyekeztem kifejezni, ki kell egészíteni a kritikai pedagógia fényénél. Egyrészt a *conscientização* folyamata a legújabb reinterpetációkban az osztálytudat, osztályidentitás felébresztését is jeleneti, és általában az identitáskategóriák politikai cselekvésben betöltött szerepének elismerését hozza magával – a szükséges butleri gyanúval, kérdéssel élve közben³¹. A jelen írás szempontjából különösen az ifjúsági (szub)kultúrák identitáskategóriák jelentősége emelkedik ki. Másrészt a politikai és etikai dimenzió hangsúlyozásából fakadóan az identitásnak egy természetesebb, a szolidaritás jegyében megszűlő új képe kezd kirajzolódni, mely a másoknak adottságban jön létre. McLaren–Farahmandpur (2005) írja ezzel kapcsolatban: „...el kellene kezdenünk az identitást újragondolni sokkal inkább annak jegyében, hogy mit tehetünk egymásért (etikai kérdés), mint hogy kik vagyunk (episztemológiai kérdés).” (i. m., 116). Hozzáteszem a két dimenzió (etikai és episztemológiai) megközelítésében egymástól elválaszthatatlan, ugyanakkor elismerem pedagógiai szempontból is az etikai prioritását.

A fejezet végén talán válaszolnom kellene arra a jogos olvasói elvárásra, hogy összefoglaló definíciót adjak az ebben a dolgozatban érvényesített nevelési folyamat felfogásról. Ezt azonban nem teszem meg, jelezve ezzel a meghatározás nehézségét. Meghatározás helyett a fentiek inkább újraértelmezési keretet adtak, kérdéseket vetettek föl, horizontot szélesítenek, és reményeim szerint „empirikus narratívám” ugyanezt fogja tenni, hozzájárulva egy újabb nevelésméleti koncepció alakulásához, melynek talán nem is kell lezárható, jól strukturált elméletnek lennie – mint Bábosik Istváné – a mai episztemológiai és társadalmi-kulturális közegben.

3.4. Az iskola világa

Disszertációmban ugyan egyrészt egy szélesebb nevelésfogalmat igyekszem érvényesíteni, másrészt azonban kutatásom elsősorban az iskolai nevelésről szól, hiszen egy iskolai etnográfia empirikus vizsgálata. Az iskoláról szóló szakirodalom bevehetetlen vár a neveléstudományban. Rengeteg megközelítés, elmélet (narratíva) él egymás mellett (Zrinszky László, 2000). Az utóbbi évtizedekben különös figyelem fordult az iskola változásainak és változó helyzetének értékelésére (Perjés István, 2003). Eltűnt az iskola mint alapvetően pozitív, fejlesztő hely illúziója (Hunyadi Györgyné–M. Nádasi Mária–Serfőző Mónika, 2006); a régebbi reformpedagógiai kritikák továbbélése, felújítása révén sokféle alternatíva jelent meg a „hagyományos” iskola mellett; és egyesek

³¹ Érdekes megemlíteni, hogy épp Butler elmélete mint találkozási pont az, ahol még mindig lehet egyfajta explicit párbeszédet látni az egymásnak egyre erőteljesebben nekifeszülő posztstrukturalista és kritikai megközelítés között. Butler, mint láttuk, maga is elismeri az identitás-kategóriák, identitáspolitikák időleges, részleges jelentőségét, és McLaren – Farahmandpur (2005) is hasznos de persze elégtelen hozzájárulásnak tartja Butler identitásmegkérdőjelezését.

sámára kérdésessé vált, hogy a modernitáshoz kötődő intézménynek és intézményrendszernek vajon ma is van-e létjogosultsága (az iskolátlánítás gondolata: Illich, 1971). Erőteljes kritika éri az iskolát abból a szempontból is, hogy alapvetően az egyenlőtlenségek reprodukálásának, a status quo fenntartásának a helye, többek között egy kispolgári hegemon kultúra közvetítésével. Ezzel kapcsolatban érdemes Bourdieu (1974) írását idézni, amely mintegy vádirat a modern iskolával szemben. A magyar megjelenés évszámát látva egyébként ijesztő mennyire reflektálatlan maradt mai napig ez a felkiáltás az iskolai gyakorlatban.

Bourdieu kiemeli az oktatási rendszer paradoxonát: viszonylagos függetlenségét és ugyanakkor osztályviszonyoktól való függését. A függetlenség azt jelenti, hogy:

„az iskola intézménye az egyetlen, amelynek teljes mértékben hatalmában áll az, hogy ... az intézmény változatlan fenntartására kiválasztott és képzett személyek kiválasztását és képzését meghatározza, s ily módon a legkedvezőbb helyzetben van ahhoz, hogy elfogadtassa a fennmaradását biztosító normákat, ha másként nem, hát úgy, hogy átértelmezi a külső világ normáit.” (i. m., 68-69.)

„A hagyományos oktatási rendszer viszonylagos függetlenségének köszönheti, hogy sajátos módon járulhat hozzá az osztályviszonyok szerkezetének újratermeléséhez; elég ugyanis, ha saját szabályainak engedelmeskedik, ezzel máris és mintegy ráadás képpen, azoknak a külső elvárásoknak is eleget tesz, amelyek a fennálló társadalmi rend legitimálására való funkcióját meghatározzák.” (...) „Az oktatási rendszer azt a képességét, hogy leplezni tudja, milyen módon is járul hozzá a kulturális tőke egyes osztályok közötti elosztásának újratermeléséhez, annak a sajátos képességének köszönheti, hogy a működését a függetlenség látszatával tudja felruházni, és semlegessége hitelt érdemlő mutogatása révén el tudja ismertetni legitimálását.” (73.)

Bourdieu az „azonos módon programozott személyek sorozatgyártása” (68.) helyének minősíti az iskolát, ahol a dolgozók aszkézis kispolgári ideológiája érvényesül: az érdemre hivatkozó etikai igazolás. Az apparátus pedig a valójában: nagypolgárságot kiszolgáló középpolgárság. Ebben a folyamatban azt is felmutatja, mennyire álságos az iskola semlegességre való hivatkozása.

„...az etikai és politikai krédókkal szemben kinyilvánított semlegesség, sőt a hatalommal való tüntető szembefordulás csak még láthatatlanabbá teszi azt a hozzájárulást, amit a fennálló rend fenntartásához egyedül az oktatási rendszer képes nyújtani.” (84.)

A reprodukció pedig együtt jár a marginalizációval, amit az iskola különösen „gonoszul” művel Bourdieu éles narratívájában:

„A polgári társadalomtan e legkedveltebb eszköze, amely a kedvezményezetteknek még azt a végső és legalapvetőbb kedvezményt is megadja, hogy nincs miért magukat kedvezményezettnek látniuk, annyival is könnyebben meg tudja győzni a kisemmizetteket arról, hogy iskolai és társadalmi karrierjüket, sorsukat, adottságaik és érdemeik személyes hiányosságainak köszönhetik, mert a műveltségből való tökéletes kisemmizés kizárja azt a lehetőséget, hogy kifosztottságuk tudatára ébredjenek.” (uo.)

Ez az éles kritika szintén fölveti az iskola mint intézmény létének kérdését. A kritikai pedagógia gondolatait követve a magam részéről nem gondolom, hogy az iskolát meg kellene szüntetni, de az tény, hogy gyökeres átalakulására szükség van. Ahogy Giroux (1988b) felhívja rá a figyelmet az iskolának egyrészt el kell szakadnia modernitáshoz kötődésétől, másrészt fel kell számolnia kirekesztő, hegemonikus kultúraközvetítő, egyenlőtlenségeket reprodukáló jellegét, harmadrészt e folyamat részeként belső életében is demokratikus tereppé kell alakulnia. Érdekes megemlíteni itt még az iskolai és családi nevelés párhuzamosságának kérdéskörét. Ennek is többféle

értelmezése lehetséges. Meglepőnek hathat például hooks³² (1994) gondolata, aki a saját történetét elmesélve az otthon egy olyan helyként írja le, ahol arra volt kényszerítve, hogy valaki más képéhez alkalmazkodjon arról: ki ő és kinek kellene lennie; az iskolát viszont olyan helyként, ahol elfelejthette azt a szelfet, és gondolatok által újraalkothatta (*reinvent*) önmagát. Az iskola ebben a narratívában a család elnyomásával szembeni demokratikus terepként jelenik meg. A másik oldalon elgondolkodtató az iskola családhoz való hozzáállását kritikusan megvizsgálni, különösen a marginalizált tanulók családjával kapcsolatban. Bernstein (1974) az ezzel kapcsolatos deficitszemléletet kritizálja (amelybe megjegyzem korlátozott kód elméletével aztán maga is beleesik), amely a kiegyenlítő, kompenzatorikus oktatás fogalma mögött rejlik:

„A kiegyenlítő oktatás fogalma arra szolgál, hogy elterelje a figyelmet az iskola belső szervezetéről, az oktatási környezetről; arra készíti, hogy a családra és a gyermekekre koncentráljunk. Azt sugallja, hogy valami hiányzik a családból, s következőképp a gyerekből, s így a gyerek képtelen hasznosítani az iskolát. ...így válik a gyermek egy kis „hiányos rendszerre”.” (188.)

Az iskola belső életének tekintetében az iskolakutatások fontos tényezői a pedagógiai (iskolai) etnográfiai. Ezek egyébként azt is jól megmutatják, hogy ez a belső világ mennyire nem elválasztható a társadalmi kontextustól, valamint hogy a strukturális (vagy akár mennyiségi) alapú elemzéseket, értelmezéseket (aminek egy példája a fenti bourdieu-i analízis is) milyen jól kiegészíti az etnográfiai megközelítés, mely új szempontokat adhat a rendszerszintű folyamatok interpretációihoz is. Épp ezért lenne fontos az oktatáspolitikai számára is az ilyen vizsgálatok előmozdítása. A magyar szakirodalomban Szabó László Tamás (1985) tesz említést az iskola ilyen kutatásáról, illetve Nagy Mária és kollégái végeztek egy rövidebb ideig tartó kvalitatív kutatást néhány iskola belső világáról (vö.: Lannert Judit–Nagy Mária, 2006), de korábban „igazi”, hosszabb etnográfiai vizsgálat még nem készült. A magam korábbi rövid ideig tartó kutatását is ide sorolhatom, mely a techno-house és az iskolai világ összehasonlítására épült (Mészáros György, 2003). Egyébként ez azért is érdekes, mert árnyalja az iskola, mint egységes modern közeg képét, jelezve, hogy számtalan – de nem feltétlenül építő módon jelenlévő – posztmodern elem lehet jelen egy iskola életében, és nem egységes kulturális terep az oktatási intézmény.

A magyar pedagógiai tradícióval szemben igen nagy hagyománya van az iskolai etnográfiaoknak külföldön. Az általam elsősorban használt angolszász irodalomban rengeteg szöveg látott már napvilágot. A témák igen nagy sokszínűséget mutatnak³³. Leginkább a Center for Contemporary Cultural Studies (CCCS) híres birminghami központja indította el ezek hagyományát. Különösen kiemelkedik Willis (1977/2000) monográfiája, mely azt mutatja be szemléletesen, hogy az egyfajta kultúra egyeduralmát és közvetítését preferáló iskola közegében hogyan alakítanak ki a munkásosztálybeli fiatalok olyan szembenálló kulturális megnyilvánulásmódokat, amelyek viszont pont nem segítenek nekik a kitörésben, hanem eddigi, marginalizált pozíciójukat erősítik meg a munkaerőpiac tekintetében. Nincs módomban (helyem) itt a sok általam is olvasott etnográfia áttekintésére, és még utalok rájuk a módszertani fejezetben: most pusztán egy e doktoriban is felhasználható kutatásra utalok részletesebben.

Ez McLaren már idézett (1986/1999) kutatása. A szerző egy korábbi írása (McLaren, 1980/2003), amely nem volt más mint egyfajta napló egy pedagógus

³² bell hooks következetesen így, kisbetűvel írja a nevét mindenhol, és az őt idézők többsége is! (Nyilván egy a „személyre” másképp tekintő feminista gesztus rejlik e mögött az írásmód mögött)

³³ Erről bővebben ld. a következő fejezetben.

tapasztalatairól marginalizált fiatalok között, már mintegy előtanulmányként szolgált ehhez az etnográfiahoz. Váratlan sikere volt egyébként ennek a korábbi személyes hangvételű, narratív műnek Kanadában. Az iskola arcát mutatta meg egy más oldalról, ahogy eredeti címe is kifejezte: „Kiáltások a folyosókról” (*Cries from the Corridors*).

A *Schooling as a Ritual Performance*-ban (1986/1999) McLaren már egy sokkal szisztematikusabban végiggondolt etnográfiai vizsgálatot végezett el. Egy katolikus iskolában kutatott, ahol azori (portugál) fiatalok tanultak. Résztevő megfigyelései, a fiatalokkal való kapcsolata alapján egy szembeállítás beszél el: az utcai (utcasarki) és a hivatalos iskolai tudás ellentétét. Az utcai tudást a portugál fiatalok megélték, átélték és diszkurzív, affektív ideológiai közvetítéssel sajátították el. A tudás ebben a koncepcióban nem valami megérteni való elsősorban, hanem olyan, amit érzünk, és amire szomatikusan reagálunk: vagyis testi materialitásában. Ezzel az (át)érett, affektív tudással szemben az iskolai, osztálytermi tudás távoli, izolált, absztrakt maradt, amit nem éltek meg. Ez nem valaminek a tudása, hanem valamiről szóló, eldologiasított tudás. Nem is fektettek energiát ennek elsajátításába. Az ilyen idegen tudásközvetítéshez ráadásul az iskola vágyakat, testet szabályozó, kontrolláló gyakorlatai is kapcsolódtak, amellyel a fiatalokat egy fix, világos, katolikus identitás kialakítására akarták vezetni. A tanulók azonban ellenálltak és megjelentették az iskolában az utcai kultúrát a maga ritualitásával, performansaival. Egyfajta ritualizált kísérlet volt ez arra, hogy az utca (már mint metaforikus-allegorikus tér) hibridizált és áthágó diskurzusait behozzák az iskola falain belülre.

A fejezet végén szeretnék még az iskolával kapcsolatban egy olyan szempontot fölvetni, amivel a szakirodalomban nem találkoztam, de talán érdekes, új értelmezési dimenzió lehet. Ez a hackelés fogalmának kiterjesztéséből fakad. A hackerek olyan emberek (sokszor fiatalok), akik a számítógép és internet adta lehetőségeket úgy fordítják mintegy visszájára, hogy megbontják ugyanezt a technológiát, játszanak vele, és ezzel kifejezik szabadságukat, valamint a lehetőségek sokszínűségét a cybertérben. Egyfajta hackelő kultúráról beszélhetünk (Douglas, 2002). Ha a fogalmat kiterjesztjük és elválasztjuk a számítógép világától, akkor metaforikusan egy a szabadságot kifejező, játékos, a meglévőt felhasználó, de ugyanakkor azt kikezdő, „visszájára” fordító, feltörő (hacker!) kulturális gyakorlat megnevezése is lehet. Ennek egyik érdekes példája a Kétfarkú Kutyapárt politikát is „komolyan” parodizáló tevékenysége és honlapja (www.mkkp.hu), melyet „valóságteremtő központként” aposztrofálnak. Ennek középpontjában egy önmagára reflektáló megbontó *street-art* áll. Az iskolával kapcsolatban is feltárható a diákok ilyen ironikus-parodisztikus, felhasználó-feltörő, kikezdő-megbontó hackelése.

3.5. Az ifjúsági szubkultúrák

Dolgozatom címe az ifjúsági szubkultúrákra utal, de ahogyan már a bevezetőben jeleztem a kutatás eredeti projektje, mely sokkal erőteljesebben a jól körülhatárolható ifjúsági szubkultúrákra koncentrált, némileg átalakult, és sokkal inkább a fiatalok kulturális világának pedagógiai jelentőségére igyekszem rámutatni munkámmal. Ennek ellenére a szubkultúrák kérdése ebben a kulturális világban kiemelkedő, és célszerű egy vázlatos összefoglalás a témával kapcsolatos kutatásokról. Valóban csak áttekintés jellegű ez a fejezet, mivel a központi kérdés a disszertációban, már nem az egyes szubkultúrák pedagógiai szerepe.

3.5.1. A szubkultúrák kutatása

A szubkultúrák kutatása az utóbbi évtizedekben különösen a külföldi szociológiai és antropológiai szakirodalomban népszerű, kedvelt területnek bizonyult. Számtalan tanulmány jelent meg a témában. E diszciplínákban jól összetetalálkozott a szubkultúrák iránti érdeklődés az önálló kategóriaként megjelenő ifjúság kutatásának szintén előtérbe kerülő igényével, létrehozva a kifejezetten ifjúsági szubkultúrák feltárására, leírására szakosodott szakirodalmat. A két összeérő tendencia értelmezhető úgy, mint két allegorikus projekt. Az első a társadalomról egy a korábbi (organikus egész) képtől eltérő allegóriában gondolkodik, és azt mint széttöredezett, önálló kulturális „alrendszerékből” álló és széteső egészet építi fel, a „fenti” többséggel szemben a „lenti”, kisebbségi jelentőségét, szerepét kiemelve. A szubkultúra fogalmának bevezetése, a figyelem a kisebb csoportokra: szétfeszíti az egységes kultúra és az egységes társadalom implicit képzeit. A második projekt az ifjúság önálló kategóriáját teremti s erősíti meg a tudományos szövegekben. Kérdés, nem a romantika öröksége sejlik-e fel e mögött a folyamat mögött. A fiatalok szinte mitikus társadalmi főszereplővé lépnek elő a kutatásokban. A szubkulturális megközelítés pedig egy különleges, eltérő, sokszínű fiatalság képét adja. Bár a szövegek ilyen értelmezése nyilván erősen félreértelmezés, és megkérdőjelezhető – többek között elnagyoltsága miatt – egy általam választott interpretatív megközelítésben kikerülhetetlen a szövegek ilyen katakrétikus újraolvasása. Ez összhangban van azzal is, hogy maguk a szubkultúra-kutatások szintén sokszor ilyen megközelítéssel vizsgálódnak. Elég csak Stanley Cohen (1972/2002) morális pánik elméletét idézni, amely szerint a modok és rockerek mint szubkultúrák kikristályosodását a média (félre)értelmezése segíti elő. Felvetődik a kérdés: a szubkultúrákat, a szubkulturális jelenségvilágot vajon nem a kutatásuk konstruálja és erősíti-e meg. Miközben az ifjúsági szubkultúrák kutatásának sokféle, kiváló bemutatását találhatjuk – magyarul is, pl.: Kacsuk Zoltán (2005) cikke, Rácz József (1998, 2001) könyvei – az ilyen erőteljesen interpretatív megközelítés nem kap igazán teret az újragondolás, -értelmezés folyamatában. Ugyanígy hiányzik egy pedagógiai megközelítésű történetmondás. Mindez indokoltá tehet egy olyan narratív újraösszefoglalást, amely a nevelés-oktatás szempontjait helyezi előtérbe.

3.5.2. Chicagói Iskola

Az első nagy „iskola”, amely a szubkultúrákkal foglalkozott a Chicagói Iskola volt, amely a világon az első szociológiai intézethez köthető. Egyik kiindulópontja Robert E. Park (1915), *The City* című tanulmánya, amely hosszú időre meghatározta a szubkultúra-kutatások irányát abban a tekintetben, hogy a város (specifikusan a nagyváros) szociológiájához ill. antropológiájához kapcsolódtak (kapcsolódnak).

A város már nem csak egy körülírható helyet, teret jelent, hanem egyfajta metaforává is vált a társadalomtudományokban, számtalan negatív konnotációval. A tömeg, a mozgásban levés, a szétesés-felbomlás, a rendezetlenség, a szélsőségek és a kriminalitás helyeként írja le Park a várost szembeállítva a „régii várossal”, amely erődítmény volt, védelem, az egyén szabadságának tere. Írásának alcíme: „Javaslatok az emberi viselkedés vizsgálatához” jól mutatja, hogy nem pusztán a várost akarja bemutatni, hanem projektjének lényege az emberről szóló kutatás kiegészítése egy új dimenzióval. Szövegében az új, nagyvárosi ember képét rajzolja meg, akit a fent leírt közeg határoz meg. A régi és új szembeállítása újra és újra visszatér tanulmányában: a

régi közösségi létet felváltja a személytelen kollektivitás, az elsődleges kapcsolatokkal szemben a másodlagosak kerülnek előtérbe, a korábbi erkölcsi egyértelműség helyére a morális rendezetlenség lép. A „valami baj van” története ez. A szociológus pedig keresi a baj okát. Különösen érdekes, amit Park az excentrikus emberről ír: a kis közösségek (pl. falvak) tolerálják az egy-két excentrikust a körükben, a nagyváros viszont kitünteti a különlegest, az eltérőt, aki ott *milieu*-t találhat magának. A város mintegy laboratórium – állítja összefoglalóan Park – „megmutatja a jó és gonosz szélsőségeit az emberi természetben.” Az embert tehát itt a szélsőségeiben ismerhetjük meg a tanulmány szerint, s bár el kell őt fogadnunk így – ahogyan ezt explicite leírja a szerző – az eltérés, az abnormalitás, különlegesség jegyei mégis a ki nem mondott normával, elsődlegességgel, az eredeti, nem szélsőséges emberrel helyezik szembe a parki város emberét. A különlegesség és eredetiség ilyen szembeállítás a mai napig visszatérő implicit történet a szubkultúra-kutatásokban, nem különben a pedagógiában, amelyet mindig megkísért a valami eredeti visszaállításának projektje.

A fiatalok, akikről a Chicagói Iskola ír a nagyváros fiataljai, akik az új metropolisz szövevényes rendszerében, közegében helyezkednek el. A (metaforikus) utca fiataljai, akik általában veszélyt jelentenek a városi emberre, de akik egyben áldozatai is a városnak. A veszélyes és veszélyeztetett fiatalok képe gyakorlatilag az ipari nagyvárosok megjelenésével együtt tűnik fel a legkülönbélebb – nem csak, sőt először nem elsősorban tudományos – narratívákban, leírásokban; és azóta is él.

E szociológiai megközelítés a fiatalok csoportjaira, mint deviáns képződményekre tekint. A devianciát azonban problémamegoldásként értelmezi, funkciót tulajdonít neki. Az alapvetően funkcionalista megközelítés keletkezésének idejében szemben a pszichiátriai értelmezésekkel (pl. Lombroso kriminális személyiség elmélete) elfogadóbb, a társadalom felelősségét hangsúlyozó devianciaelméletnek tekintette magát és mások is annak tekintették. Ma azonban pont azért kritizálható, mert mostani értelmezésünk szerint „demonizálónak” tekinthető néhány eleme: a szubkultúrához tartozó felnőtt és fiatal képét erőteljesen összekötötte a devianciával, sőt a csoport képét a veszélyes tömegével. A szubkultúra önmagába zárkózó, tagjaitól konformitást váró, másokra sokszor veszélyt jelentő csoportként jelenik meg Albert K. Cohen (1955) tanulmányában, amely a szubkultúra általános elméletét akarja felvázolni, és a szubkulturális deviáns viselkedést mint problémamegoldást mutatja be. Az iskola egy másik képviselője Becker (1963) tovább megy, és egy tranzakciós devianciaelméletet vázol fel, vagyis felhívja rá a figyelmet, hogy a deviancia nem valamilyen benső minőség, hanem címke, amellyel a társadalom minősíti az adott viselkedést. Jazz-énekesekről szóló tanulmánya jól bemutatja azokat az interpretációs módokat, ahogyan a szubkultúrához tartozók felépítik különlegességüket a társadalom többi tagjához való viszonyban.

Végül a Chicagói Iskola teszi meg az első lépéseket, hogy jól körülhatárolja a szubkultúra fogalmát, és bemutassa szociológiai hasznát. Gordon (1947) szerint a terminus, ha széles értelemben használjuk, kiváló arra, hogy túl inkluzív, nagy kategóriákon belül kisebb csoportosulások tanulmányozását tegye lehetővé, és az olyan egymástól elkülönülő kategóriákat, mint osztály és etnikai csoport egymással való összekapcsolódásukban tárgyaljuk. Meghatározásában a *szub*-kultúra a nemzeti társadalmon belüli szegmens, csoport, amely meghatározó keret egy gyermek szocializációjában. Világ a világban, de önálló világ. Irwin (1970) a szubkultúrára már nem mint csoportra tekint, hanem közös perspektívaként, életstílusként, tevékenységi rendszerként határozza meg egy pluralista, sokszínű (amerikai) társadalomban.

A pedagógia, mint már ezt jeleztem, nemigen szembesül ezzel a sokszínű világgal. Sok tekintetben közel áll a neveléshez kapcsolódó szövegvilág szemlélete a fenti megközelítések problematikus perspektíváihoz. Ha az iskolai nevelésben az eltérés szóba

is kerül, az „hátrányos helyzetként” definiálódik, s annak inkább pszichológiai, mint szociológiai megközelítéseivel találkozhatunk. Sokszor a deviancia tranzakciós megközelítése nem eléggé erőteljes a pedagógiai szövegekben, és a fenti elbeszéléshez hasonlóan a „más”, az eltérő fiatal, mint különleges, excentrikus interpretálódik, akivel valami baj van, amit meg kell oldani. E szemléletben a szubkultúrákhoz tartozó fiatal pozitív megközelítése hiányzik, a szubkultúrákban rejlő pedagógiai potenciál felfedezése helyett csak reakció a nevelés.

A Chicagói Iskola évtizedekre meghatározta az angolszász szubkultúrakutásokat. Még ehhez a szellemiséghez kapcsolható a brit Young (1971), akinek munkássága azonban már egyfajta hidat jelent a „következő” Birminghami Iskola felé. Tanulmányában a többségi társadalomban is jelenlévő szubterrán értékek jelentőségére hívja fel a figyelmet. Újmarxista (frankfurti) és pszichoanalitikus elemeket is ötvöző nézőpontja szerint a devians (droghasználó) fiatal a társadalom nem segíti, hogy a „játék világába” is megfelelően szocializálódjon – és nem csak a munka világába, mert a felnőtt léthez nyilvánosan, „hivatalosan” a munkaértékek kapcsolódnak, miközben persze jelen vannak a szubterrán, szórakozási értékek is. A fiatal így egy elfojtó kapitalista társadalom áldozatának tekinthető, és – hozzá tehetjük – ebben része van az erre nem reflektáló (különösen iskolai) pedagógiának is, amely erre az elfojtásra nevel.

3.5.3. *Centre for Contemporary Cultural Studies*

A Birminghami Egyetem *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) intézetéhez kapcsolódó kutatások alapvetően meghatározóak a szubkultúra-elméletek és –kutatások világában. Mint majd látjuk minden későbbi tanulmány ehhez az iskolához nyúl vissza, erre hivatkozik illetve leginkább ma ettől tér el, ezzel vitatkozik. A CCCS megközelítése egyszerre marxista alapú, a mögöttes ideológiát kutató és szemiotikai, a jelek jelentőségét kiemelő elmélet. A szubkultúrához tartozó fiatalok e megközelítésben a munkásosztályhoz tartoznak, de egyrészt ambivalens a viszonyuk ehhez identitásuk kialakulásában, mert szülői kultúra mellett érzik a domináns, kommercializált tömegkultúra vonzását; másrészt átéljük, hogy a munkásosztály elveszítette kohéziós erejét. Az osztály krízisére válasz a szubkultúrákhoz tartozás, ahol imagináriusan, szimbolikusan működtetik az osztályhoz tartozást a fiatalok. Ahogyan Hall-Jefferson (1975) kötete bemutatja: a szubkultúrák jól jelzik, hogy a háború utáni brit társadalomban milyen mélyen élnek az osztályhoz kötődő egyenlőtlenségek a hivatalos diskurzus osztályok nélküli társadalmat felrajzoló elbeszélésével szemben.

A fiatalok ebben az elméletben nem elidegenedettek, nem delikvensek, hanem jelentéshordozók, szubkultúráik jelei, szimbólumai a többségi társadalom hegemoniájával szembeni ellenállásként tekinthetők, amely azonban lehatárolt, csak a szórakozás világához kapcsolódik: végső soron nem hoz politikai-társadalmi megoldást. A fiatal ebben a perspektívában mintegy be van zárva a szubkultúra világába. Itt ugyan némi „helyet nyer” magának ellenállásával, de szubkulturális identitása elsősorban a szórakozáshoz köthető, jövője, perspektívája nincs (ld. pl. Cohen, P., 1972). A szubkultúrák világát a birminghami szerzők olyan strukturális elemzésekkel írják le, amelyek rámutatnak a különféle stílári elemekből összeálló homológiákra: vagyis egy a megnyilvánulások mögötti mélyebb, belső logikára.

A birminghami iskola egyik legismertebb, legjelentősebb alakja Dick Hebdige, aki fő művében a *The Subculture. The Meaning of Style* (1979) a szubkultúrát (elsősorban a punkot) bemutatva) egyfajta társadalomban jelenlévő zajként írja le kritikát is gyakorolva a többségi reakción, a morális pánikon. A zaj ugyan nem változtat semmit, de

mégis megmozgat valamit: a szubkultúra zajt kelt a társadalomban. Munkája több szempontból újító a birminghami hagyományon belül: az osztályközpontú olvasattal szemben a korábbi tételeket a rassz kategóriája mentén gondolja újra; a (punk) szubkultúra válogató, egymás mellé dobáló, kaotikus jellegét emeli ki a homológia keresésével szemben; és sokkal erőteljesebben elmozdul a korábbi munkáknál szemiotikai irányba, felhívva például a figyelmet a jelek többértelműségére, szubkulturákban való átértelmezésére (pl. a modok nyakkendőhordása más jelentéssel ruházta fel a hagyományos társadalmi szokást). Hebdige és a korábbi művek is rámutatnak arra a jelenségre, hogy a szubkulturákhoz tartozó, ellenállást hordozó jeleket a piac sokszor magáévá teszi, és kiüresíti.

Mit tud kezdeni a pedagógia, az iskola a zajt keltő, ellenálló szubkulturához tartozó fiatal képével? A szembenállás természetesen érinti a szocializáció egyik kiemelt terét, az iskolát is, és a nevelés könnyen zavaró tényezőt láthat a szubkulturákban. E szemlélet egyik következményeként elbeszélhető olyan pedagógiai cél is, amely fiatalokat ki akarná mozdítani improduktív szubkulturális pozíciójukból. Másrészt az ellenállás szociológiai, kritikai feltárása jól bemutatja, az ilyen felülről jövő szocializáció mennyire nem tudna hatékonyan működni, és a szubkulturák gazdagságának feltárása a korábbi megközelítésnél jobban rámutat egyfajta pedagógiai potenciálra is, amely ezekben rejlik: a személyek identitásának formálása terén. Az iskola olyan bemutatása pedig, amely csak megerősíti a fiatalok terméketlen, de termékennyé tehető szembenállását – mint például a sokak által ehhez a tradícióhoz kapcsolható Willis (1977/2002, 1990) munkái – kritikai megközelítésben jó kihívás lehet az iskolai pedagógia átalakítására.

A CCCS munkáit sokan kritizálták később. E kritikák közül talán az egyik legkiemelkedőbb McRobbie-é (McRobbie–Garber, 1975), aki belülről kritizálva rámutat a tanulmányoknak arra az egyoldalúságára, hogy csak a látványosan megnyilvánuló férfi, fiú szubkulturákra figyeltek – ahogyan a pedagógia is hajlamos a fiúkra, a férfi szempontra, vagy épp a fiúk problémásságára fókuszálni a gyakorlatban és az elméletben egyaránt. McRobbie (1989) későbbi tanulmányában kritizálja a birminghami tanulmányokat, mert a piacnak csak mintegy utólagos átértelmező szerepet tulajdonítottak, és nem vették észre az (pl. a divaton keresztül) mennyire alakítja a szubkulturákat.

3.5.4. Klubkulturák

A 90-es években a kutatók figyelme az újonnan megjelenő house és rave partik világa felé fordult. Steve Redhead (1997) és Sarah Thornton (1995) tárja fel ezt az új világot, amire a klubkultúra kifejezést használják munkáikban. Egy apolitikus („fogd be a szád, és táncolj!”, az élvezetet, a társadalomból kimenekülést középpontba helyező új gesztuális kifejezésformákat találó fiatal áll előttünk, akivel az iskola „mámmoral” szembenálló világa újból nehezen tud mit kezdeni. Thornton azonban arra is felhívja a figyelmet, hogy a klubkultúra világára ugyanúgy jellemző az elitizmus, az ízléshierarchiák mentén felépülő értékítéletek, besorolások (pl. a valójában csak megkonstruált mainstreamtól való eltérés), és hogy a partizó fiatalok többé vagy kevésbé rendelkeznek egy a (maga)kulturális tőkéhez hasonlóan működő szubkulturális tőkével. Bourdieu fogalmának termékeny újragondolása, és a szubkulturák hierarchikus világának bemutatása a CCCS ellenállás-elméletének átértékelését jelenti, s rámutat a kapitalizmus, a fogyasztói kultúra szubkulturákat alakító mivoltára, ha úgy tetszik pedagógiájára, mely a szubkulturák egy kritikaibb pedagógiai elbeszélését teszi lehetővé.

Thorntonnak termékeny a média és szubkultúrák összetett kapcsolatára vonatkozó elbeszélése is, amely a populáris média különféle formáinak meghatározó szerepét mutatja a szubkultúrák létrejöttében, alakulásában, kommunikációjában.

3.5.5. *Posztsubkulturális tanulmányok*

A posztsubkulturális tanulmányok képviselői számos más ponton is kritika alá veszik a CCCS nézőpontját (Bennett–Kahn-Harris, 2004; Muggleton–Weinzierl, 2003). Elsősorban a szubkultúrák heroikus (ld. ellenállás), romantikus (ld. zaj) megközelítésének végéről beszélnek. Az ellenállás-elmélet tipikusan modern felfogás a fiatalságról, a posztmodern gondolkodás már nem tulajdonít a fiatalságnak (egy részének) ilyen „zajkeltő” társadalmi szerepet.

Ezen kívül a szubkultúra, mint csoport kérdőjeleződik meg. A fiatalat az új elméletek már nem (szilárd) csoportban és ehhez kapcsolódó identitásban látják, a szubkulturális szcénát pedig fluid, széttöredezett, posztmodern közegeként írják le. Maga a szubkultúra kifejezés kérdőjeleződik meg, és egyéb kifejezéseket javasolnak helyette a szerzők (Bennett – Kahn-Harris, 2004 alapján): stílus (Muggleton), életstílus (Featherstone), ízlés (Thornton), „új törzsek” (Maffesoli, Bennett), a köznyelvben is használt szcéna (Stahl). Posztstrukturalista nézőpont ez, amely nem úgy tekint a fiatalra, mint aki egyértelműen valahová tartozik, hanem mint, aki válogat, sok helyen jelen van, sokféle szórakozást keres, végső soron saját szükségleteit elégíti ki stb. A társadalmi osztály, a csoport helyett a lazább természetű szociális formációk kapnak nagyobb jelentőséget az értelmezésben. A fiatal individualitásában áll előttünk, és kiemelt szerepet kap az önértelmezés, az önéletrajz (Muggleton, 2000).

A szemiotikai megközelítést továbbgondolva egyes szerzők a jelek összességéről, virtualitásról és nem a valóságról beszélnek. Az ontológiai megközelítés elvetése általában jellemző a posztmodern szubkultúra-elméletekre. A performativitást középpontba állító felfogás értelmében az egyén, a csoport, a szubkultúra nem önmagában adott, hanem cselekedetek, megnyilvánulások, az eljárászás (*performance*) aktusai által konstituálják önmagukat. Ennek fényében a fogyasztói és öltözködésszabványok vizsgálata helyeződik számos kutatás fókuszába. Vannak, akik szerint pedig a szubkultúrákat valójában a társadalom konstruálja, sokszor a média. Ebben a felfogásban természetesen ismét megkérdőjeleződik, lehetséges-e a fiatal számára valamiféle szilárd identitás kialakítása.

Muggleton (2000) interjúk alapján próbálta föltárni, hogy milyen a fiatalok szubkulturális önmeghatározása, és azt találja, hogy valóban gyakoriak a perem- és hibridkulturális önmeghatározások, nagy az átjárhatóság a szubkultúrák között, nem tulajdonítanak politikai vagy ellenálló jelentést kötődésüknek, ugyanakkor hogy a stílus követését úgy beszéljük el, mint egyéniségük kifejezését. Már nem csak a hagyományos munkássztyálishoz kötődő szubkultúrákat tanulmányozzák, hanem sokkal szélesebb körben folynak kutatások: „otthoni” szubkultúrák (a lányok „bedroom culture”-ja), virtuális szubkultúrák, „globális” kultúrák, fan kultúrák, lányok a szubkultúrákban. Az utóbbi témák közül érdemes kitérni a globális és a lokális kultúra közötti kapcsolatokat vizsgáló tanulmányokra, valamint a lányokat tanulmányozókra. Az előbbi esetében elmondható, hogy míg a korábbi kutatásokban inkább helyi, a városhoz vagy esetleg egy nemzeti társadalomhoz köthető kontextusban szemlélték a fiatalat, addig most több cikk szól a globális ifjúsági kultúráról, a „globális fiatalról”. A globális nem feltétlenül áll ellentétben a lokállal, sőt sokszor azt erősíti fel. A feminista elméletek és kutatások joggal szemére vetették a szubkultúra-kutatásoknak, hogy dominánsan férfiakról szöveltek,

férfiközpontú szemlélettel. Elindultak hát ebből a női nézőpontból is az elemzések, és a fiatal lányok kulturális világának kutatása. A női nézőponton túl az etnikumhoz köthető megközelítésmód is teret nyer a szubkultúra-kutatásokban, ismét azzal a kritikával, hogy a faji különbségekre kevés figyelmet szenteltek (-nek) általában a kutatók.

Mint látszik, nem lehet egy egységes kutatási irányít fölvázolni, s így egy egységes fiatalságképet sem, amint azt az én rövid bemutatásaim is remélhetőleg mutatják. Hozzá kell azt is tenni mindehhez, hogy sokan kritikusan elemzik az új elméleteket, vagy azok egy részét, illetve az egyes elméletek egymást is bírálják. Az ifjúsági szubkulturák vagy az ifjúsági kultúra depolitizálásának problematikusága például több elmélettel kapcsolatban fölmerül. Vannak, akik arra hívják fel a figyelmet, hogy ma sokkal szervezettebben politizálnak szubkulturális csoportok (pl. antiglobalisták), és a szórakozási szubkulturáknak is van politikai jellegük. Nem kritikát ad, hanem egy új, működőképes szubkultúra-elméletet vázol fel a Kacsuk Zoltán (2005) által idézett Hodkinson (2002)³⁴, aki a goth szubkultúra bemutatásán keresztül egy olyan mégiscsak az identitásformálásra építő szubkultúra-fogalmat vázol fel, amely nem a deviancia és ellenállás, hanem a fogyasztás és önkifejezés kérdéseit állítja előtérbe. Végül a posztsubkulturális megközelítés átfogó kritikáját is megfogalmazza néhány, mint pl. Shildrick–MacDonald (2006), akik úgy vélik, hogy a kritikák a CCCS elméleti alapjának nem megfelelő ismeretéből fakadnak, és a társadalmi egyenlőtlenségek szerepe ma is kiemelkedő jelentőségű a fiatalok szórakozási és szubkulturális kötődéseiben, megnyilvánulásaiban, és a struktúra, kultúra, életrajz hármasságában elemző birminghami megközelítés nem veszített aktualitásából.

Kérdés marad tehát, a nyilván megváltozott ifjúsági kultúrában milyen értelmezések működtethetők. Ezért jó a meglévő dialógus az egyes megközelítések között, mert egymás gyenge pontjaira hívhatják fel a figyelmet. Érdekes a kontextus és a szubkultúra-elmélet kapcsolatának szempontjából Pilkington (2004) cikke, aki sem a szubkulturális, sem a posztsubkulturális elméleteket nem tartja megfelelőnek a mai orosz ifjúsági kulturális helyzet értelmezésében, ahol a társadalmi osztály, a hagyományok és a megszokott helyi tapasztalatok sokkal inkább formáló erőt jelentenek.

Már utaltam rá, hogy a pedagógia egy a poszt-szubkulturális tanulmányokban megjelenő fluid fiatalság-megközelítéssel nehezen tud első látásra mit kezdeni, ugyanakkor nagyon is termékeny lehet egy ilyen hibrid identitásképp, melyet részben dolgozatomban is érvényesítek, a szükséges árnyalásokat elfogadva: miszerint az ellenállásnak, a szociális különbségeknek nagyon is szerepe lehet a szubkulturák mai elbeszélésében is, és a stabil identitás-felépítés sem teljesen a múlté.

3.5.6. Magyar kutatások

Említést érdemelnek itt még a magyarországi kutatások, melyekhez doktorim kevésbé kapcsolódik. Rác Zósef (1998) hozta be először hangsúlyosan ezt a témát a magyar tudományos közeletbe – amennyire ezt nyomon tudtam követni. Jelentős Szapu Magda (2002) könyve, aki részletes néprajzi alapú leírását adja egy kisváros csoportkulturáinak (az ő elnevezése). Bár munkája a leírások részletessége és a háttérben meghúzódó ideológiai minták föltárása miatt figyelmet érdemel, de egyrészt már elavultnak számít, másrészt alapvetően posztpozitivistá metodológiáját, és inkább folklore mint antropológiai megközelítését tekintve távol áll ennek a dolgozatnak az alapelveitől. Megemlítendő végül Gaul Emil (2008) kutatása, aki gyakorlatilag Szapu Magda módszereit követve elsősorban az ízlés és az öltözködés mentén leírható szubkulturális

³⁴ Hodkinson, P. (2002): *Goth. Identity, Style and Subculture*. Berg, Oxford: idézi Kacsuk Zoltán (2005)

jegyek egyéb háttérváltozókkal való összefüggésére kérdez rá (családi háttér, értékvilág), és Matóné Szabó Csilla (2009) egészen friss tanulmánya, melynek pozitívuma, hogy egy új szubkultúra alapos feltárására vállalkozott, de amely komoly hiányosságokat mutat a téma elméleti megalapozása terén, és legfőbb gyengéje, hogy a legkorábbi devianciaelméleteket idéző és erőteljesen heteroszexista prekonceptiókkal (reflektálatlanul) építi fel négy (!) megkérdezett fiatal elbeszélésére alapozó narrációját.

3.5.7. Szubkulturális pedagógia

Dolgozatomban nem teszem le a voksom egyetlen szubkultúra-elmélet mellett sem, hanem egyrészt beépítem értelmezéseimbe a különféle elméletek meglátásait, másrészt inkább a fiatalok sokszínű, hibrid (populáris) kulturális világát veszem alapul (az egyes szubkultúrák helyett), amelyben számos jól vagy kevésbé jól körülhatárolható ifjúsági kulturális csoportosulás vagy perspektíva van. Ez van összhangban az általam preferált multikulturalitás-elmélettel (McLaren, 1997; McLaren–Farahmandpur, 2005) és egy ilyen világ jelenlétét látszik alátámasztani empirikus kutatásom is. Így láthatóan közelítek a poszt-szubkultúra narratívájához, ugyanakkor az ellenállás, az osztály, a háttérbe szorított hangok, az egyenlőtlenség, az üzlethez kapcsolódás fontos szerepet játszanak értelmezésemben. Pontosán ezért tartom meg a szubkultúra kifejezést, de nem célom, hogy körülhatárolt kultúrákat elemezzek, hanem csak, hogy az iskolában megjelenő, a hivatalostól eltérő ifjúsági szubkulturális világot ebben az intézményes viszonylatban feltárjam. A *szubkulturális* kifejezés itt allegorikussá válik, mert általában utal egy szub-, al-kulturalitásra, mely nem tartozik a hivatalosan elismert iskolai (tehát nevelési) kulturalitáshoz, de amely mint majd felmutatom: pedagógiai jelleggel rendelkezik, legalábbis értelmezhető pedagógiaiilag. Bár ebben a dolgozatban nem lépek az egyes szubkultúrák tanulmányozásának útjára, ezt feltétlenül termékenyítőnek gondolom a pedagógia számára, különösen ha a fogalmat kellően rugalmasan, széles értelemben használjuk, és a fiatalok sokféle kulturális kötődését beleértjük: a néptáncsoporttól, a Harry Potter fanoldalakon és a hagyományos értelemben vett szubkultúrákon (rocker, újabban emo, anime) át, a vallási hovatartozásig. Mindezeket én is belefoglalom az általam e dolgozatban elbeszélt szubkulturális világba. Ez a „világ” mindezekben a „szubkultúrákon” keresztül sokféle alternatív kulturális pedagógiát rajzolhat a fel a neveléstudomány és a nevelési gyakorlat számára.

4. Az empirikus kutatás metodológiája

Az elméleti-értelmezési keret megrajzolása után a kutatás empirikus részének bemutatása előtt egy disszertáció hagyományosan számot ad kutatásmetodológiájáról. Ahogyan már a bevezető episztemológiai részben jeleztem – ez nem az a rész, amely azt mondja el: a feltárt kérdések vizsgálatára a legmegfelelőbb mérőeszközök ezek, s ezeket így és így használok... Ennek ellenére az empirikus kutatás metodológiáját ez az értekezés is külön fejezetben tárgyalja. A metodológiáról számot adás követelménye természetesen megmarad, sőt különös jelentőséget nyer, hiszen egy a neveléstudományban Magyarországon újak számító kutatási utat választottam. A mainstreamnek tekinthető kvantitatív és (poszt)pozitivistá irányzat mellett az utóbbi években egyre több kvalitatív jellegű kutatás látott napvilágot nálunk is. Szabolcs Éva (2001) könyve az első összefoglaló, a szakmai közönséget a kvalitatív metodológiával megismertető munka volt a magyar pedagógiában. Nagy Mária (vö.: Lannert Judit–Nagy Mária, 2006) pedig mintegy bevitte a hivatalos iskolaeredményességi kutatások közé a kvalitatív vizsgálatot. Ez utóbbi munkában már megjelent a résztvevő megfigyelés módszere is, de az általában hosszabb ideig tartó, kifejezetten etnográfiai kutatásnak iskolai közegben, pedagógiai kérdésföltevéssel nem volt előzménye.

Valerie J. Janesick (1994) figyelmeztet rá, hogy sok kutatási beszámoló beleesik a medololátria hibájába: tudniillik, hogy a bemutatásban túl nagy hangsúlyt fektet a módszertan leírására, elmagyarázására, s így szinte háttérbe szorul maga, amiről a kutatás szól. Kétségtelenül nagy teret szentelek én is ebben az értekezésben mind az episztemológiai mind a metodológiai kérdéseknek, de ez, úgy vélem, az újszerűség miatt elkerülhetetlen. A disszertáció már hangsúlyozott célja pedig nem pusztán a címben megadott témára vonatkozó narratív, transzformatív igazságokat, utakat felvázolni, hanem megbolygatni a (nevelés)tudományi közeletet is egy új, megbontó episztemológiai és metodológiai megközelítéssel. Ezért a kutatási út megrajzolását ebben az értekezésben gyakorlatilag majdnem egyenrangúnak tekintem a „tartalmi” vonatkozások bemutatásával. Itt persze rögtön föltehető a kérdés: ez a szétválasztás maga is nem mesterséges-e. A kutatásban és a szövegben a tartalmi és módszertani tényezők sokkal kevésbé elkülöníthetők, mint általában a nem interpretatív kutatásokban. Egy narratívában pedig mindig útleírásról van szó, amelyben egyszerre van benne a *μεθοδος* útja és a feltárt-megalkotott-megírt(közvetített) valósága. Természetesen a tudományos normáknak megfelelés érdekében e tekintetben is megalkuszik e doktori disszertáció, és kiemeli a történetből a metodológiainak tekintett elemeket, folyamatokat, ebben a fejezetben pedig átfogó képet ad a kutatás újáról, *igen részletes*³⁵ bemutatással annak szakirodalmi háttéréről (Magyarországon először).

³⁵ E szintén önmagában is megálló fejezet kapcsán szintén fölmerült bennem a mellékletbe helyezés gondolata, de végül úgy gondoltam, ezt nem tehetem meg egy „új” metodológia alkalmazásakor. A fejezet szintetizálására pedig már – bevallom – nem volt időm és energiám.

4.1. A választás

Ahogy az értelmezési keret kialakulásának megvan a maga története, úgy az empirikus kutatásnak és a hozzá kapcsolódó módszertani választásoknak is. Követhetném azt a leegyszerűsítő narratívát – amely az egyik leggyakoribb a tudományos közleményekben – mely szerint a feltárt szakirodalom és elméleti háttér alapján a kutatás kérdéseire, problémáira leginkább egy etnográfiai vizsgálódás képes releváns válaszokat adni. Ennél azonban sokkal komplexebb a választás folyamata. Egyrészt már az értelmezési keret bemutatásában is utaltam rá, hogy bár az empirikus kutatás előtt sokat olvastam, publikáltam, és élt bennem egy elég világos kép arról, milyen az elméleti háttér a kutatásomnak, mégis az írás folyamatában, az olvasmányokat elmélyítve, szöveg formába öntve alulok ki az az elméleti keret, ami a disszertáció része. A maga teljes megfogalmazásában tehát még nem állt rendelkezésemre az elmélet, mikor eldöntöttem (valójában még a doktori kutatás elkezdésének letelején), hogy a pedagógiai etnográfiát választom, mint kutatási metodológiát. Fontos reflektálni e választás hátterére, miértjeire, mert a disszertációs szöveg tudományos, társadalmi, politikai, retorikai céljairól van szó, egészen pontosan az én céljaimról és szöveggel.

A választás mögött természetesen számos „személyes” (tehát társadalmi-politikai-kulturális) indok áll. Mondhatnám azt, hogy az etnográfia metodológiája áll hozzám közel. Ez azonban ismét leegyszerűsítő megállapítás lenne, mert története van ennek a közel állásnak is. Utaltam már a doktori történetének leírásában arra, hogy a techno-house-ról szóló kutatásom során választottam a kvalitatív metodológiát, és ez mennyire meghatározó tapasztalat volt a számomra. Ekkor ismerkedtem meg az értelmező jellegű etnográfiával, ami az emberről egy a pozitívista metodológiáknál sokkal holisztikusabb, meggyőzőbb képet tudott számomra adni. Godelier (2001) az antropológia negatív fejlődési irányként írja le azt, ami engem az etnológiai megismerési-kutatási megközelítésben megragadott:

„...az antropológia szükségképpen minden olyan kísérlet radikális kritikájává válik, amely „tudományos” tudásra akar szert tenni másokról, arról, ahogy mások gondolkodnak és cselekszenek; és arra jut, hogy míg a természeti jelenségeket meg lehet egyre jobban ismerni, a kultúrának ezzel szemben az a sorsa, hogy alapvetően titokzatos valóság maradjon” (i. m., 14).

A misztérium jelleg – akárcsak a teológiában – nem jelenti azonban a kutatás, a vizsgálódás folyamatának főladását, sőt épp ellenkezőleg a kutató mindig eljut a föltárhatatlanságig, és mégis pont ezért mindig újra keres és kutat, és föl akarja tártani a teljesen meg nem ismerhetőt, vagyis a mindig mélyebben megismerhetőt, a mindig újraértelmezhető. Episztemológiai és értékvalasztásaimhoz ez a fajta interpretatív antropológiai megközelítés áll a legközelebb.

Vonzott ennek a vizsgálati útnak is az újszerűsége, a belemerülés valami másba, a beavatódás folyamata, a kutató személyes bevonódásának a szükségessége a kutatáshoz. Jogosan felvetődő kérdés, hogy e mögött a romantikusnak titulálható választás, értelmezés mögött nincsenek-e mélylélektani okok: a meg nem tapasztalt megtapasztalásának vágya, a tiltott területre való belépés és mégsem bent lét kettősségének játéka, sőt a mások világába való belépéssel a más, az eddig idegen uralásának a vágya is, a megragadás patriarchális férfivágya: gyarmatosító jelenlét (Fine, 1998; Butler, 1993/2005; Rosaldo, 1989 stb.). Ez utóbbi, komoly kérdésre – mely hasonló a nárcizmus problémájához, amiről a második fejezetben írtam – azzal igyekszem felelni a disszertációban, hogy ezekre a háttérben valószínűleg valóban meghúzódo problematikum tényezőkre különös gonddal figyelek, bevallom „bűnösségem”,

cinkösségem a nyugati kolonializmussal, s megpróbálom a magam kutatását és szövegeit is ebből a szemszögből dekonstruálni, valamint vállalom e szövegek ilyen szempontú radikális kritikáját mások részéről.

Csakúgy mint a témát és episztemológiát tekintve a metodológia választásának esetében is erőteljes szempont az „ellenhang” érvényesítése a neveléstudományi közéletben. Az „ellen” nem pusztán lázadást jelent a mainstreammel szemben, hanem annak a pozitív felmutatását is, hogy lehet így kutatni és érdemes, mert valóban új szempontokat hoz a neveléstudományba. Ehhez kapcsolható egy egyszerű retorikai és markánsan metodológiai tényező a kutatási mód megválasztásában miszerint az ifjúsági (szub)kulturá(k)ról e disszertációban kifejlő pedagógiai tudás és annak újdonsága sokkal markánsabban jelenhet meg pontosan ezen a módon: egy etnográfiai leírásban. Lehetett volna számos más utat választani akár a kvalitatív-interpretatív megközelítésen belül: tartalomelmélések, mélyinterjúk stb., mégis ez a mélyfúrás jellegű, hosszú ideig tartó, átfogóbbnak tűnő kép megrajzolását lehetővé tevő, személyes bevonódással járó, narratív út leírását generáló etnográfiai vizsgálódás tűnt a leginkább alkalmasnak arra, hogy meggyőző módon tudja felmutatni a doktori kutatás hozzájárulását a pedagógiai elmélethez és gyakorlathoz.

Maga a választás folyamata egyébként nem egyszerűsíthető le oly módon, mintha a fenti „történeti” tényezők egy adott pillanatban elvezettek volna engem az etnográfia választására. Valódi folyamatról van szó. Maga az etnográfia kifejezés is borzasztóan tág, és bennem csak fokról fokra artikulálódott, hogy a saját választásom egy *kritikai, narratív pedagógiai etnográfianak* nevezhető megközelítés. Hogy ez tulajdonképpen mit jelent, az szintén nem fogalmazódott meg egészen világosan az empirikus kutatás előtt. Egyrészt magának a kutatásnak a folyamatában, némi kísérletezgetés után alakult ki a vizsgálódás útja, másrészt itt magának az írásnak a folyamatában nyer, kap értelmet ez a kifejezés, hogy ennek fényében íródjon meg az „empirikus rész”: etnográfiam története vagy inkább etnográfiai történetem. A (részben persze a fejemben valamilyen módon már meglévő) elméleti keret maga is befolyásolja a metodológiát, elég a kritikai és narratív jelzőkre gondolni.

Ennek a ténynek a bevallása posztpozitivist szemszögből a doktori leértékelését hozná magával, mert alapvető metodológiai követelmény (lenne) a módszerek világos tisztázása az empirikus vizsgálat előtt, és teljesen elképzelhetetlen, hogy az empirikusan adott eredményeket a doktori írásának folyamatában lehetne létrehozni a kutatási mód írásban történő megkonstruálásával együtt. Az én megközelítesemben azonban ez egyrészt a legszigorúbb pozitivist vizsgáladásokban is megtörténik többször (a leírás során mindig újraértelmezés történik, s ez alól nem tud a módszertan kibújni!) a normatív kánonok miatt soha nem reflektáltan sajnos, másrészt, ahogy már jeleztem, értelmezésem szerint a kutatás maga nem szorítható a terepen eltöltött időre. A tudományos munkának, sőt az empirikus vizsgálatnak része az írás. Ahogyan írásba foglalódik, vagy még inkább: megíródik, az írásban megkonstruálódik (értelmeződik, tulajdonképpen a közlésben létrejön) maga a kutatás és annak útja. Természetesen nem arról van szó, hogy itt most önkényesen megalkotok egy empirikus metodológiát, és aztán úgy teszek a következő főfejezetben, mintha e szerint kutattam volna. Egyrészt az alapvető módszertani választások megvoltak a szűk értelemben vett empirikus kutatás előtt, melyek aztán tovább artikulálódtak, másrészt itt pusztán arról van szó, hogy a tudományos vizsgálatnak egy átfogóbb, textuálisabb, dinamikusabb értelmezését veszem alapul, mely öszintén számot vet a történettel, az interpretációval és az írással. Ahogyan Kaschuba (1999/2004) írja: a terep meghosszabbításáról van szó az íróasztalig.

A következő részben tehát a szakirodalom alapján felvázolom mit is jelent a *kritikai, narratív, pedagógiai etnográfia*: kiindulok a kulturális antropológia

hagyományából, bemutatom a különféle (különösen a neveléstudományban jelenlévő) etnográfiai kutatások és megközelítések történetét és sajátosságait, kifejem a kritikai-narratív jellegét, és végül különös figyelmet szentelek a pedagógiai címke értelmezésének.

Ezt megelőzően azonban még szót kell mindenképpen ejtenem arról, hogy a metodológia történetének szintén van egy nagyon gyakorlati oldala is. A szakirodalom feltárásának történetében bemutattam az esetlegességi tényezőket, s ezek következményeit. Ilyen tényezők voltak empirikus kutatásomban is. Ezek nagy részét kiemelem majd magában az etnográfiai történetben. Már itt jelzem azonban, hogy a kutatási tervemen többször kellett módosítanom. Eredeti elképzelésem sokkal nagyívűbb volt. Összehasonlító vizsgálatot terveztem különböző szubkultúrák és különböző nevelési terek között. Ki akartam választani néhány markánsabbnak tűnő, eltérő szubkultúrát, amiket terepmunkával kutattam volna. Majd meg akartam vizsgálni résztvevő megfigyeléssel kétféle iskolát, egy kollégiumot, sőt esetleg még egy ifjúsági szabadidőközpontot is, hogy minél több és többféle „adatom” legyen. Ez azonban az idő előrehaladtával illuzórikusan nagy tervnek bizonyult. Mivel nem volt könnyű időt és intézményt találni, a végén már örültem annak, hogy találtam egy iskolai osztályt, ahol elvégezhettem a kutatást. Így az összehasonlító etnográfiából egy középiskolai osztály etnográfiája lett. E választás egyrészt leszűkítette a lehetőségeket, mert a jelenlévő (vagy jelen nem lévő) szubkultúrák esetlegességével kellett számolnom, és nem tudtam komoly összehasonlítást végezni, másrészt megnövelte a lehetőségeim, mert így a rendelkezésre álló időben egy kisebb közösség életét mélyebben, egészen „közélről”, mintegy belülről, és egy személyes narratíva felépítéséhez megfelelőbb módon tudtam feltárni. Ezzel megcsináltam az első magyar iskolai etnográfiát, de sajnos elveszítettem azt az eredeti szempontomat, hogy felmutassam a doktoriban: nem csak az iskola nevelési terep, amit etnográfiailag lehet kutatni, hanem a szubkulturális közegek is.³⁶ Ennek viszont az lett az ára, hogy a szubkultúrák pedagógiai szempontjainak megszólaltatása – mely fontos része a disszertációnak – valószínűleg nem tud egészen hiteles, meggyőző lenni az értekezésben. Íme, itt is látszik metodológia és tematika szerves összekapcsolódása.

4.2. A kulturális antropológia hagyományai

Ha etnográfiáról beszélünk, írunk, rögtön beleütközünk a terminológiai sokféleség és némi zavar problémájába. Szó szerinti fordításban az etnográfia néprajzot jelent. Vannak, akik le is fordítják így (pl. Kaschuba, 1999/2004 fordítása) magyarra a kifejezést, ez azonban – figyelembe véve a magyar tudományos közéletet – nem megfelelő terminológia. A néprajz magyar nyelvterületen sokkal inkább az ún. „népi kultúra” a „folklore” kutatását jelenti³⁷. Születnek ugyan újabb néprajzi tanulmányok pl. ifjúsági szubkultúrákról is, mint láttuk, pl. Szapu Magdáé (2002), de ez utóbbi munkán is látszik a „folklore” megközelítés, s nem jelenik meg benne egy másik, antropológiainak vagy etnológiaiinak nevezhető hagyományhoz való kapcsolódás. Az etnográfia sokkal inkább ez utóbbihoz köthető hagyományait tekintve. Az antropológia kifejezést szintén nagyon sok kutatásban, kutatásra használják. Itt elsősorban a kulturális vagy szociálintropológiáról van szó. Az előbbi nálunk az etnológia szinonimájaként használatos.³⁸ Kaschuba (1999/2004) idézi azt a közkeletű elkülönítést, ami az etnológiát mint az idegen az etnográfiát pedig a saját kultúra tanulmányozásának diszciplínájaként

³⁶ Ez utóbbi tervet majd későbbi kutatások során valószínűleg megremélhetem.

³⁷ Ld. a Voigt Vilmos-féle néprajzi tanszék Folklore Tanszék hivatalos megjelölését az ELTE-n.

³⁸ Ld. ismét az ELTE kulturális antropológiai tanszékének Etnológia Tanszék elnevezését.

határozza meg. Ez azonban pl. az ifjúsági szubkultúrákat tanulmányozó antropológusok művei után alapvetően túlhaladott megkülönböztetés. Az angol nyelvű szóhasználat sem egyértelmű. Néha az etnológia és etnográfia teljesen egyenértékű kifejezésként használatos.. Mégis megfigyelhető azonban, hogy az etnográfia kifejezést nem annyira egy külön tudományos diszciplína értelmében használják, hanem a különféle társadalomtudományokban egyfajta megközelítésként, módszerezgüttesként. A legadaptívabb meghatározás ennek fényében, amit Hammersley (2006) ad, miszerint az etnográfia a kulturális antropológia metodológiai hagyományainak érvényesítése más társadalomtudományokban.³⁹ Olyan fogalomnak tekintem magam is az etnográfiát a disszertációban, amely több mint módszer, de kevesebb mint diszciplína: egy sajátos kutatási irány, többféle módszert használó út, metodológia. A többértelműség megmarad, mert etnográfia szélesebb értelemben maga ez az út, szűkebb értelemben pedig a kutatás folyamata („egy etnográfia, amit elvégeztem”), illetve a kutatás leírása vagy egy tudományos, írásos műfaj („az X szubkultúra etnográfiája”). Megjegyzendő, hogy többen nem különítik el az etnográfiát a kulturális antropológiától, és hogy a kvalitatív, interpretatív társadalomtudományi kutatásoknak is sokszor szinonimája az etnográfia (pl. Denzin – Lincoln kötetiben többször), míg bizonyos szövegekben etnográfianak tekintenek sokféle, akár a kulturális antropológiától eltérő úton járó kutatást is, aminek mélyfúrás jellege van, és egyik fő módszere a megfigyelés (vö. pl.: Dobbert–Kurt-Shai, 1992). Wolcott (1992) az etnológiát több etnográfia összehasonlító kutatásának tartja, és elkülöníti a terepmunkával vizsgálódó (kvalitatív) kutatásokat az etnográfiaiaktól: ez utóbbiaknak a végeredménye (is) etnográfia, vagyis a terepmunka sajátos kultúrára fókuszáló elemző-értelmező leírása.

Ahhoz, hogy megértjük az etnográfiát, a kulturális antropológia hagyományaihoz kell fordulnunk. Nincs mód arra, hogy hosszú tudománytörténeti értekezésbe bocsátkozzunk ennek kapcsán, de egy rövid, természetesen ismét narratív bemutatás mindenképpen ide kívánczik az etnográfia pontosabb körülhatárolása előtt.

Eric R. Wolf (2000) lelkendezve ír így az antropológiáról:

„...nekünk az a feladatunk, hogy összekapcsoljuk azt, amit mások szétválasztanak. Ennélfogva képesek vagyunk a többszörös okozatiság lehetőségének elfogadására. Ez tette az antropológiát integratív tudománnyá, ami ma ritkaságszámba megy, olyan diszciplínává, amely átlépi a különböző területek határait, és ellenáll kapcsolatok és kontextusok szétszedésének. Az antropológia legjobb formájában analitikus, komparatív, integratív és kritikus, és mindez egyszerre. Hozzá fogható megismerési mód nincs még egy.” (16.)

Rejlik-e szavakban némi túlzás, elfogultság, ráadásul egy az itt vállalttól eltérő episztemológia is, de rámutat az idézet arra, hogy a kulturális antropológia hagyománya kétségtelenül sokat adott az „ember”, az emberi közösségek (át)értelmezéséhez, egy egészen sajátos megismerési módot alakított ki, s rendkívül nyitott tudott maradni a változásokra, az alakulásra. Megvannak azonban a sötét foltok is történetében.

Sokan tekintik a tudományos diszciplína és megismerési mód kiindulópontjának a kulturálisan „idegen” kutatását. Az európaiól eltérő premodern, törzsi kultúrák kutatásának igénye alakította ki az antropológiát. Vannak, akik még ma is az idegen, az eltérő vizsgálatának tudományaként határozzák meg a kulturális antropológiát. (pl. Gobbo, 2000; Wulf 2007). Ezt a megközelítést azonban sok kritika érte. A korai antropológusok megközelítésmódja számos mai értékelő szerint a gyarmatosítás

³⁹ Hammersley azzal egészíti ki a különbségtételt antropológia és etnográfia között, hogy a társadalomtudományok etnográfusai már nem élnek úgy együtt a kutatott csoporttal (személlyel, személyekkel), ahogyan a terepre költöző antropológusok a törzseket kutatva. (Hammersley, 2006)

szemléletét hordozta, a másikat eurocentrikusan közelítette meg (Vidich–Lyman, 1998⁴⁰; különösen Rosaldo, 1989 kritikája). Sőt az antropológia kialakulását magát is lehet a gyarmatosítás folyamányának tekinteni.

Ettől a kolonializáló tendenciától sokáig nem tudtak megszabadulni a kutatók. Az antropológia először evolúciós irányba tájékozódott, összehasonlító alapon humán univerzálékat keresett. Ahogy Wolf (2000) megjegyzi, az evolucionizmus „...látszólag racionális megokolást szolgáltatott különféle ellentmondásokra, és érveket nyújtott arra vonatkozólag, hogy vad és barbár népeknek miért van szükségük civilizált irányításra és térítő jóakaratra, vagy hogy miért kell likvidálni őket.” (12). Az evolucionizmust lassan felváltó diffuzionista szemlélet a kulturális megoszlást hangsúlyozta egy adott területen, s tanulmányozta az áttétel különféle mechanizmusait, az interkulturális kapcsolatokat. A két irányzat azonban közös maradt abban, hogy a népeket összehasonlítva kulturálisan aktív és passzív közösségekre oszták. Megemlítendő itt Franz Boas neve, aki a sokféleséget már a kulturális relativizmus jegyében képzelte el. Az ő írásai sem mentesek azonban a kolonializáló megközelítéstől.

Fontos, mai napig tartó fordulatot hozott a funkcionalizmus, mely a brit szociálintropológia jelszava lett, s melynek Malinowski és Radcliffe-Brown az elindító képviselői.⁴¹ A funkcionalizmus szakít az antropológia azon korábbi irányultságával, hogy valamilyen feltételezett történelmet tárjon fel: a kultúrák keletkezését, találkozásait stb. Az egyes kultúrákra mint önálló valóságokra tekint, és a kulturális gyakorlatok funkcióját, társadalmi hasznosságát, célját vizsgálja. Az irányzat másik kiemelkedő újdonsága az ún. terepmunka módszerének, sőt paradigmájának (Kaschuba 1999/2004) megszilárdítása. A résztvevő megfigyelés módszere – a funkcionalista kutatók szerint – a terepen való olyan ott-létet jelent, amelynek során a kutató képes a hosszan eltöltött idő, a másik kultúrában való „elmélyülés”, ugyanakkor idegenségének (magányának) megőrzése által subjektív megfigyeléseiből objektív eredményekre jutni. Ettől kezdve az etnológusok igazi beavatási szertartásává lesz (a tudományos közösségbe) a terepmunka kínjainak átélése (Kaschuba, 1999/2004; Denzin–Lincoln, 1998). A „jelenlévő idegen”, a kutató köztes léte, egyfajta szocializálódása a kutatót közegebe: ezek az új kutatási paradigmát nyújtó metodológiai tényezők mai napig meghatározzák az antropológiai (etnográfiai) kutatásokat. Ettől kezdve a kulturális folyamatokban való részvétel a kvalitatívnek nevezett társadalomtudományi kutatások lényeges momentumává lesz. Az idegenség módszertani elve egyrészt tehát valóban nagyon fontos újdonságot hoz, és segít a kultúrák közötti különbségek újraértelmezésében, másrészt azonban a kolonializációval való elméleti és gyakorlati cinkosság árnya vetül rá. Az „idegenség” koncepciója, a neutralitás és objektivitás fátyla mögé rejtőzve valójában megteremti, megírja a másikat, az eltérőt, és ezzel uralmat gyakorol fölötté (Fine, 1998).

Az antropológia e hagyományos szakaszához sorolható még Margaret Mead és Evans-Pritchard is. Mindkettőjük szerepe ambivalensen értelmezhető. Evans-Pritchard az antropológiai kutatás történetiségének, történelemíráshoz való hasonlóságának felmutatásával már elmozdul a kolonializáló antropológiától. Igen érdekes Mead kutatása (idézi Kottak, 1974), és a körülötte kibontakozó vita, különösen Derek Freeman kritikája (idézi Kottak, 1974). Egyrészt Mead a boasi kulturális relativizmus erőteljes továbbvivője, az ember kulturális sokszínűségének harcos képviselője (Kottak, 1974),

⁴⁰ A szerzőpáros is úgy építi fel a kvalitatív módszerek történetét, hogy a kolonializáló tendenciáknak és azok lebontásának bemutatására építi narratíváját. Én hasonló narratívát követek e részben, de önállóan összeállított szöveggel, gyakorlatilag függetlenül az ő tanulmányuktól, bár nyilván néhány természetes összekötődő pont megjelenik.

⁴¹ Magyar fordításban részleteket a különböző antropológusok írásából ismertetőkkal a következő könyvben találhatunk: Bohannon – Glazer (1988/1997), részben én is erre építtem e fejezet újraolvasását.

másrészt ahogy az amerikai serdülők szexuális elnyomásának felmutatására használja interpretációját a samoai serdülőkorról szintén a „másik” rejtetten kolonializáló megírásaként értelmezhető. Freeman kritikája ezen a ponton válik különösen érdekessé. A vita „tanulsága” a (poszt)pozitívista gondolkodás szerint nyilván időbeliek között az, hogy mennyire sok szubjektív szempont befolyásolja az antropológust, s milyen tévedéseket hordozhat a résztvevő megfigyelés módszere. Interpretatív szempontból azonban nem lényeges, hogy kinek is van „igaza” a kérdésben, ki kutatott jobban – és lássuk be a rígorózusabb megközelítés szerint is eldönthetetlen ez két ilyen időbelileg és helyszínen is egymástól távoli kutatás esetén. Sokkal érdekesebb, lényegesebb, milyen értelmezési háttérből indul a két kutatás, hogyan válaszol az egyik a másikra, milyen interpretatív folyamat tárható fel az elsöben és a kritikában. Hogyan lehet többféle értelmezést és narratívát adni (legalábbis látszólag, megkonstruáltan) ugyanahhoz a területhez (földrajzilag és tematikailag) kapcsolódóan.

Szintén ambivalens alaknak tekinthető – legalábbis az általam felépített narratívában – Claude Lévi-Strauss, aki egyrészt a struktúrákat a kognitív modellekhez köti, nem a valóság struktúráiként értelmezi, és így ajtót nyit a megbontó posztstrukturalizmusnak, másrészt struktúratana az egyetemeség totalizáló vonásait hordozza magán.

A kulturális antropológia a hagyományostól elszakadó – s ahhoz persze sok szálon kötődő – új tendenciái arra vállalkoznak, hogy feltárják a reflektálatlan eurocentrikus előfeltevéseket, melyek a módszerekben, megközelítésekben és a szövegekben is megjelennek, dekonstruálva a régebbi kutatások szövegeit. Ennek az újraírásnak, újraértelmezésnek a mestere James Clifford (1983/2003, 1988, 1999; Clifford–Marcus, 1986), de őt megelőzi Victor Turner (1969/2002; 1988) és Clifford Geertz (2001)⁴².

Mindkét utóbbi szerző az interpretatív vagy szimbolikus antropológia képviselőjének szokták nevezni. Turner munkássága tartalmában nagy hatású, liminalitáshoz kapcsolódó szövegei e dolgozatnak is meghatározó elméleti háttérrel adnak. Érdeme, hogy szélesebb társadalmi értelmezéseket hoz létre konkrét antropológiai kutatások nyomán. Geertz szövegei viszont a tudomány episztemológiai státuszára vonatkozóan jelentősek. Sokat idézett tanulmányában a Sűrű leírásban, Geertz (2001) a jelentések hálójaként határozza meg a kultúrát. Az antropológus feladata, hogy a jelentések nyomába szegődjön, feltárja a jelentésteli struktúrákat, és értelmezze azokat. A jelentés feltárása nem azt jelenti, hogy csak az adott ember vagy csoport által tulajdonított értelmet, értelmezést mutatjuk be, hanem mint társadalmi (a társadalomban működő, élő, jelentés hordozó) szimbólumokat értelmezzük azokat. Geertz sűrű leírásnak nevezi ezt a műveletet, hiszen összetett fogalmi struktúrákról van szó. A sűrű leírás olyan, „mint amikor megpróbálunk elolvasni egy kéziratot (abban az értelemben, hogy « létrehozzuk valamilyen olvasatát») – egy idegen, elhomályosuló, talányokkal, önellentmondásokkal, gyanús javításokkal és célzatos kommentárokkal teli kéziratot, ami azonban nem a hagyományos írásjelekkel, hanem a megformált viselkedés illékony példáival íródott.” (i. m., 202.) Az antropológus sokkal inkább író mint megfigyelő, az antropológiai leírások pedig mindig interpretációk, amik Geertz szerint fikciók: ugyanúgy konstrukciók, mint egy regény, azzal a különbséggel, hogy itt valós emberek a főszereplők, és valós tapasztalatokon nyugszik az írás. A társadalmi beszéd leírásáról van szó, amelynek alapjánál természetesen ott a tapasztalat, az etnográfiai kutatás, ami Geertz szerint egyfajta társalgást jelent az „idegenekkel” (nem azonosulást velük!). Ez a leírás ezen

⁴² A kötet évszáma itt azért 2001-es, mert Geertz tizenegy különböző időben született cikkét tartalmazza. Két korábbi kötetből: az első, a *The Interpretation of Cultures* (Kultúrák értelmezése) című 1973-ban, a másik, *Local Knowledge* (Helyi tudás), 1983-ban jelent meg. A többi három cikk különböző helyeken, 1984 és 1988 között látott napvilágot.

kívül mikroszkopikus, ami azt jelenti, hogy a tágabb értelmezések, elemzések, nagybetűs fogalmak (mint hatalom, tekintély, munka stb.) apró, konkrét, mindennapi cselekvéseken, eseményeken keresztül jelennek meg benne. Az aprólékos terepkutatás által így egyfajta érezhető aktualitást lehet kölcsönözni a „nagy” társadalomtudományi fogalmaknak. „Jelentéktelen tények nagy dolgokhoz szólnak hozzá, kacsintások az ismeretelmélethez, birkalopások a forradalomhoz – *mert erről faggatjuk őket.*” (i. m., 217.) Az antropológiai leírás Geertz szerint tehát elméleti alapú és elméletalkotó is. Sajátos elméletéről ugyanazonban szó, amely „nem a maga ura. Elválaszthatatlan a sűrű leírás közvetlenségétől (...) Általános megállapításai finom megkülönböztetéseiből s nem lendületes elvonatkoztatásokból erednek.” (219.) Geertz a kutatás-leírás mikroszkopikusságából eredően nem az esetektől elvonatkoztatott, hanem épp az esetekben végbemenő általánosítást tartja a megfelelő antropológiai elméletalkotásnak. Ez nem általános szabályszerűségeket kodifikál, hanem lehetővé teszi a sűrű leírásokat, az egyre mélyrehatóbb feltárást. Az eseten belüli általánosítás olyan mint az orvosi diagnosztika, mely kifürkészi a dolgok nem szembeszökő értelmét, de nem jelez előre, ez nem feladata. „Célunk – írja Geertz összefoglalóan az empiria és elmélet kapcsolatát megvilágítva –, hogy jelentős következtetéseket vonjunk le jelentéktelen, ám igen sűrű szövésű tényekből; pontosan azzal akarjuk elősegíteni általános kijelentések szóba foglalását a kultúra szerepéről a közösség létrejöttében, hogy ezeket a bonyolult egyedi sajátosságokhoz kapcsoljuk.” (222.) Így lesznek a pusztá események tudományosan sokatmondóvá.

Geertz tehát igazi interpretatív és textuális fordulatot hozott az antropológiába. Mai napig vonatkozási pontnak számít, annak ellenére, hogy van kritikusa is. Conquergood (1998, idézi Denzin–Lincoln, 2003⁴³) (1991/2003) – a performansz-etnográfia megközelítése felől – azt veti szemére a „kultúra, mint szöveg” modellnek, hogy egy eurocentrikus, nyomtatás-alapú előfeltevésre épít, amely a gesztusokat, „elmondásokat”, megnyilvánulásokat alárendeli, és csöndre ítéli az íróttal szemben. James Clifford (1999) szintén továbblép Geertzen, amikor az írás derridai megközelítése nyomán megkérdőjelezi az írott és nem írott kultúra, az antropológiai írás és a kulturális csoport cselekvése közötti hierarchikus szétválasztást. Clifford az etnográfiát⁴⁴ a turneri értelemben vett (társadalmi) performansznak tekinti, amely azzal, hogy leír történeteket kulturális eseményekről, azokon túlmutató morális, ideológiai, kozmológiai állításokat is tesz. A szimbólumtól és reprezentálástól az allegória és a retorika irányába elmozduló posztstrukturalizmus nyomán azt fejt ki írásában, hogy az etnográfiai írás alapvetően allegorikus, vagyis mintegy önmagát értelmezi: utalásokat tesz további jelentésekre, az olvasóban újabb történeteket indít el. Clifford szövege etnográfiai szövegeket olvas újra, és feltárja azok allegorikus jellegét. Így a már említett Mead és Freeman vitában megmutatja, hogy Mead liberális pedagógia-etikai választ próbált adni az amerikai társadalom problémáira, míg Freeman – aki látszólag Meaddal szemben „tudományos”, mert aprólékos kutatómunkát végez, valójában – szintén egy allegorikus szöveget hoz létre, amely Mead kulturális apollói egyensúlyával a biológiai dionüszoszi emberi természetet állítja szembe. „Mead és Freeman tulajdonképpen egyfajta diptichont formál, melynek egymással szembeni táblái a „primitívvel” kapcsolatos, gyakran visszatérő nyugati ambivalenciákat ábrázolják” – jut el a végkövetkeztetésre Clifford (1999, 157.). Több írást elemezve kimutat egy mélyen élő „nagy” allegóriát a nyugati antropológiában:

⁴³ Conquergood, D. (1998): Beyond the text. Toward a performative cultural politics. In: Dailey, Sh. J. (szerk.): *The Future of Performance Studies. Visions and Revisions*. National Communication Association, Annandale, 25–36. Idézi: Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (2003, szerk.): *Turning Points in Qualitative Research. Tying Knots in a Handkerchief*. Altamira Press, Oxford, 140.

⁴⁴ Itt az etnográfia szót elsősorban a kutatás (írások) produktuma értelmében használja Clifford.

a megmentését. Az etnográfia az elvesző kultúrák írásba foglalásával megmenti azokat. E mögött az allegória mögött természetesen az a feltevés áll, hogy a *Másik* társadalom nem képes magát reprezentálni, gyenge, arra szorul rá, hogy a nyugati antropológus reprezentálja. Ezzel szemben ma már számos etnográfia számot vet azzal, hogy Derrida után nem működik az orális és írásbeli kultúra hagyományos, logocentrikus szétválasztása, és a „ki is írja a kultúrát?” kérdése nem tisztázható egyértelműen.

Az allegóriát nem elismerő etnográfiai általában létrehoznak egy olyan kitüntetett allegorikus regisztert, amit aztán elméletnek, magyarázatnak tekintenek, ezekben a másik stabil egészként ábrázolódik. Ezzel szemben, ha a szöveg minden jelentéstartalmát allegorikusnak gondoljuk el, akkor nehéz egy olyan szintet kiválasztani, amiből a többi levezethető. A másik pedig megrajzolható egy történelmi körülmények között létrejövő, felfedezési narratíva termékeként, nem változatlan egészként. Elismerni az allegóriát azt jelenti, hogy elfogadjuk: a realisztikus leírások nem mások mint kiterjedt metaforák, többletjelentésekre mutató modellek, amelyekben nem az „ez reprezentálja, szimbolizálja ezt” reláció, hanem az „ez egy (etikai) történet” arról reláció érvényesül. Amint Clifford rámutat - ez nem vezet az értelmezés nihilizmusához azonban, mert a jelentésekért folytatott viták nem egyenlőek a káosszal. A szöveg többször hangsúlyozza mennyire fontos az allegória elismerése, mert az megmutatja (leleplezi) az etnográfiai alapvetően etikai és politikai jellegét, valamint arra készteti az etnográfia íróit és olvasóit, hogy vállalják a felelősséget a mindig újratermelt reprezentációkért. Ha elismerjük az allegóriát, az összetett és termékenyvé teszi az etnográfiai írást és olvasását. Már több allegorikus regisztert („hangot”) azonosíthatunk illetve idézhetünk meg egy szövegben. Ez összefüggésbe hozható Cliffordnak azzal a másik tanulmányában (1983/2003) szereplő megállapításával, hogy a terepmunkás antropológus korábbi egyértelmű autoritása elveszett, és a hagyományos fehér, nyugati férfi kiemelt szempontjával szemben – mely úgy vélte: az etnográfus tekintéllyel írhat le szövegeket, melyekkel megjeleníti a Másikat – ma az autoritás többféle formája áll az antropológus rendelkezésére (tapasztalati, értelmező, dialogikus, polifonikus), és egyetlen autoritási forma sem áll hierarchikusan a másik felett.

Clifford számos írásában (1983/2003, 1988, 1999; Clifford–Marcus, 1986) olvassa újra a különféle antropológiai írásokat, és kérdez rá autoritásukra, allegorikus regiszterekre, mögöttes prekonceptióikra, miközben egy „utazó”, nem stabil, nem rögzített, állandóan átalakuló „új” etnográfia (kulturális antropológia)⁴⁵ képét vázolja fel.

4.3. Az etnográfia meghatározása

Az etnográfia mint módszertani paradigma a fenti diszciplináris kontextusból táplálkozik, miközben a szociológiában, neveléstudományban talál helyet. Nehéz leírni, meghatározni, mit is jelent az etnográfiai kutatás, hiszen a vonatkozó szakirodalom szerint is valójában számos paradigmája és formája létezik. Mégis dolgozni kell egy megfelelő munkameghatározással, kritériumrendszerrel. Mit tekinthetünk etnográfianak? Denzin (1997) frappáns meghatározása szerint: „Az etnográfia a kutatás és írás olyan formája, amely leírásokat és beszámolókat hoz létre életmódjáról, mindennapi életéről (*ways of life*) az írójának és azoknak, akikről ír.” (xi. *saját fordításom*). Ez elég tág ahhoz, hogy a sokféle etnográfiai műfaj, amiről később ír, beleférjen. Ennél azonban sokkal

⁴⁵ Itt is látszik, hogy számos írásban nem különböztetik el a két fogalmat, vagy sokszor a kulturális antropológiát tekintik a diszciplinának és az etnográfiát a kutatási útnak és az írásos műfajnak, amit persze más társadalomtudományok is felhasználhatnak.

szűkebb, pontosabb kritériumrendszert is megadnak más szerzők, tudományos közösségek. A 2006-ban indult brit folyóirat *Ethnography and Education* első számának szerkesztői bevezetője (*Editorial*) a következő (a lapba kerüléshez szükséges) kritériumokat sorolja fel a nevelés-oktatás terén alkalmazott etnográfiára vonatkozóan. Bár a megjelölés elvileg specifikusan a pedagógiai etnográfiára vonatkozik, gyakorlatilag azonban tekinthető egy általános, a(z alkalmazott) társadalomtudományi etnográfiai kutatásokra vonatkozó „meghatározásnak”, kritériumrendszernek:

- „kulturális formációk és maintenance (a kultúrák formálódása és fennmaradása) tanulmányozásának középpontba állítása;
- sokféle módszer használata, és így gazdag és eltérő formájú adathalmaz létrehozása;
- a kutató(k) közvetlen bevonódása és hosszú távú elkötelezettsége;
- annak elismerése, hogy a kutató a fő kutatási mérő eszköz;
- kiemelkedő státusz biztosítása a résztvevők perspektíváiról és értelmezéseiről (understandings) szóló számot adásnak;
- az adatgyűjtés, hipotézisépítés és elmélettesztelés spirális folyamatának végigvitele, amely aztán újabb adatgyűjtéshez vezet el; és
- egy sajátos eset vizsgálata mélyfűrásszerűen, de az elméleti általánosításhoz szükséges alap biztosításával.”

(*Ethnography and Education*, Editorial, Vol. 1. No. 1. March 2006, 1. *saját fordításom*)

A két kézikönyv, amelyekre a következőkben, más szövegekkel együtt, támaszkodom a régebbi *The Handbook of Qualitative Research in Education* (LeCompte–Millroy–Preissle, 1992; továbbiakban: *Handbook*) és a *Landscape of Qualitative Research* (Denzin–Lincoln, 1998). Mindkettő – ahogy a címük is mondja – általában a kvalitatív kutatásokról szól. Az etnográfiáról nem adnak meghatározást, és ingadoznak a kvalitatív szélesebb és az etnográfiához kötődő értelmezése között. Néha az etnográfia mint a kvalitatív kutatás szinonimája jelenik meg, néha pedig mint azon belül csupán az egyik irányzat. A *Handbook* egyik bevezető cikke (Spindler–Spindler, 1992) sem ad meghatározást az etnográfiára vonatkozóan, de – egy olyan általános állítás után, hogy „az etnográfia egy megkülönböztetett megközelítés a nevelés-oktatáshoz kapcsolódó jelenségek tanulmányozására (69.)”⁴⁶ – megad 9 jellegzetességet, majd felállít egy 11 pontból álló kritériumrendszert a „jó” etnográfiáról. Ezeket összefoglalóan írom le a következőkben.

Az első kiemelkedő ismerv a direkt megfigyelés a helyszínen. Ez nem jelent feltétlenül résztvevő megfigyelést – Spindler szerint, ez az iskolai kutatásokban a szűkebb értelmében nem is mindig lehetséges a generációs különbségek miatt, de a direkt megfigyelés, vagyis az alkalmazható eszközöktől (kamera, magnó, felvevő készülékek) függetlenül a jelenlét elengedhetetlen. Fontos a megfigyelés kontextualizálása is: vagyis a megfigyelési hely és helyzet szűkebb és tágabb (szinkrón és diakrón) környezetének figyelembe vétele.

Egy másik fontos kritérium a helyszínen töltött idő. Ennek megfelelően hosszúnak kell lennie ahhoz, hogy az *in situ* megfigyelés ne csupán egyszeri, hanem ismétlődő lehessen. A szerzők szerint az ismétlődés fontos a megfigyelés reliabilitása miatt, a megfelelő idő ahhoz szükséges, hogy érvényesnek tekintsünk egy etnográfiai vizsgálódást. Minimum 3 hónapot adnak meg az iskolai etnográfia esetében, ami jó, ha egy egész tanévben oszlik el, de az igazán kíváncsok a minimum 9 hónap lenne.

A pótolhatatlan személyes megfigyelések megfelelő rögzítése, és mindenféle adat gyűjtése szintén a jó etnográfus (és a jó etnográfia) ismérve, így jut ugyanis megfelelő

⁴⁶ A szerzők itt kifejezetten a pedagógiai, sőt az iskolai etnográfiáról írnak.

mennyiségű adathoz, ami az elemzéshez szükséges, s így lesz a kutatás holisztikus, átfogó, ami szintén kritérium, bár – amint hozzátesszük a szerzők – mindig szelektív érzékeltségéről van szó, és az etnográfus fontos feladata a nagy anyagmennyiségből a válogatás.

Az etnográfiai kutatás egyik jellegzetessége – amihez több kritérium is kapcsolódik – a vizsgálódás fejlődő jellege. A tanulmány szerint a megfigyelőnek minél kevesebb prekonceptcióval, előzetes kategóriával kell a terepre érkeznie, a hipotéziseit *in situ* kell felállítania, és a módszerei, technikái is módosulhatnak a helyszín jellegzetességeit megismerve. Ehhez kapcsolódik az a kíváncsi, hogy a kutatónak meg kell hallania és a leírt etnográfiában „hallhatóvá kell tennie” a résztvevők belső szempontú *emic* hangját, „ki kell szednie” a résztvevőkből, informátorokból saját tudásukat. Ehhez fel kell használnjon különféle technikákat, módszereket (interjúk, kérdőívek stb.), amelyek során fontos, hogy a másik szociális elvárásoktól mentes hangja érvényesüljön. Ugyanakkor nem elég az informátorok és résztvevők explicit tudását, saját megfogalmazását feltárni. Az etnográfus feladata az értelmezés, a kimondatlan, sőt elhallgatott szocio-kulturális tudás explicitté tétele az etnográfiai beszámolóban. Ez egyébként komoly problémákat jelenthet, mert néha azért kimondatlan a tudás, mert kimondott szinten elfogadhatatlan lenne az adott csoport, közeg számára, és ezért többször előfordul, hogy a kutatás résztvevői rosszul, sőt ellenségesen fogadják a kutatás eredményeit. A szocio-kulturális tudást határozza meg az etnográfiai kutatás fő tárgyként is a tanulmány. Az etnográfiai kutatások sajátossága, hogy céljuk e tudás feltárása.

Utolsó kritériumként Spindler–Spindler azt adja meg, hogy a kutató jelenlétére reflektálni kell, valamint le kell írni szociális, személyes, „interakcionális” helyzetét, mint a kutatás részét, ezért – szerintük – a korábbiaknál (1992!) személyesebb, narratívabb kutatási beszámolókra van szükség.

Mind az *Ethnography and Education* mind Spindler–Spindler leírása az etnográfiairól tartalmaz metodológiai ismérveket, és világosan megjelenik mindkettőben egy a háttérben meghúzódó koncepció. Különösen az utóbbi tanulmány számos állítását Denzin–Lincoln alapján elavultnak kell értékelnünk. Ők maguk könyvük (1997) bevezetőjében, mindössze néhány évvel a fenti tanulmány megjelenése után, azt posztpozitivistának tartják, és az etnográfia modernista fázisához sorolják. Az általuk szerkesztett kötet tanulmányainak jó részében a kutatói pozíció (pl. az előzetes koncepciók nélküliség), a módszerek, technikák szerepének, a validitás kérdésének meghatározása stb. a fentitől erőteljesen eltérő. Ami miatt mégis érdemesnek tartottam a szöveg összefoglaló bemutatását, az az a tény, hogy egy vitatható, de világos koncepció jelenik meg benne az iskolai etnográfiairól, amely a feltett kérdésekkel is viszonyítási pont maradhat e doktori kutatás számára is.

Az *Ethnography and Education* kritériumrendszere tágabbnak tűnik, de az is konzervatívnak bizonyul, ha figyelembe vesszük, hogy kizár számos olyan legújabb etnográfiai írást, amely a költészet, az önéletrajz, a performansz irányába nyit és mozdul el. Ez a folyóirat a pedagógiai etnográfia brit értelmezését és megközelítését jeleníti meg világosan, amely elkülönül az Egyesült Államokbelitől, és általánosságban elmondható, hogy episztemológiai téren „konzervatívabb” marad. Jellemzője, hogy kifejezetten mint specifikus oktatási-nevelési etnográfiát határozza meg magát, és hogy határozottan kiemeli az (önálló) etnográfiát, elkerülve az egyszerűen azonosítást a kvalitatív vagy naturalisztikus kutatásokkal. Massey–Walford (1998b,) 8 évvel korábban, mint a fenti *Editorial* nagyon hasonló, de nyilván bővebb leírását adja annak a minimumnak, ami ahhoz kell, hogy egy kutatást etnográfianak lehessen hívni. Ők az etnográfiát e cikkben

egyébként *stratégiaként* határozzák meg, amely különösen alkalmas arra, hogy a gyerekek tanulását tanulmányozza. E tág és kifejezetten pedagógiai meghatározás után 7 minimumkritériumot adnak meg:

- *a kultúra tanulmányozása*: jelzik ezzel kapcsolatban, hogy milyen nehéz a „kultúra” meghatározása, de adnak egy olyan stratégiai támpontot, amely az etnográfus kérdéseiből áll (mit tesznek az emberek?, hogyan teszik?, hogy működik ez? stb.);
- *többféle módszer, sokféle típusú adat*: mivel a kultúra összetett, sokféle adatgyűjtő módszerre és sokféle formájú adatra van szükség;
- *a bevonódás*: az etnográfusnak hosszú időt kell a terepen eltöltenie, és minél teljesebben részévé kell válnia;
- *a kutató mint kutatási eszköz*: ő az első forrása adatainak, ehhez szüksége van az állandó reflexivitásra;
- *a résztvevők hozzájárulásának a kiemelt jelentősége*: a kutatónak mint „elsődleges kutatási eszköznek” el kell kerülnie azonban azt, hogy a kutatás „körülötte forogjon”, vagy hogy túl nagy legyen a hatalma, ezért mindent meg kell tennie, hogy a résztvevők hangját érvényesítse: a) nyitottan az adott résztvevők kultúrájára, megfigyelt viselkedésére, gondolataira, az övétől eltérő hangok meghallásával; b) megkérdezve a résztvevőket a saját értelmezéseikről, gondolataikról c) teret adva a résztvevőknek, hogy befolyásolják a kutatást;
- *a ciklikus hipotézis- és elméletépítés*: a kutatónak mindig nyitottnak kell lennie, hogy hipotéziseit, elméleteit a további adatok fényében módosítsa, és maga az elméletépítés is egy folyamat kell legyen;
- *intenció és eredmény*: a két szerző szerint egy etnográfiai kutatás nem általánosíthat, de jut eredményekre, amelyeket leginkább egy történetbe ágyazottan közölhet: a kutatás végén „az empirikus tapasztalat, a szisztematikus tevékenység és a megfelelő elmélet végiggondoltan ítélő lencsében keresztül, az etnográfus azt reméli, hogy egy olyan koherens történetet tud felépíteni, ami az olvasót a kutatott emberek mélyebb és gazdagabb megértésére vezeti.” (Massey–Walford, 1998b, 10. *saját fordítás*)

Nagyon érdekes egyébként, hogy ez a cikk a továbbiakban az etnográfus kutató tanulását összehasonlítja magával a gyerekek tanulásával a fenti hét pont mentén, és számos hasonlóságot talál a két tanulási folyamat között, ami alapja lehet a kölcsönös egymástól tanulásnak és a gyerekek tanulásáról szóló dialogikus kutatásnak.

Bár a fenti tanulmány más episztemológiai alapon áll, mint az én kutatásom, valahol a denzini interpretatív és a spindleri posztpozitivisták között (nagy hangsúllyal a stratégiai és kevésbé az episztemológiai elemeket kiemelve), a fenti felsorolás és leírás szintén jó támpont az etnográfia fő jellemzőinek bemutatásához.

Dezin–Lincoln (1998) a kvalitatív kutatásokról adnak csak meghatározást, de amint láttuk ez náluk szinte azonosítható az etnográfiai jelleggel. Szerintük olyan kutatásról van szó, amely többmódszerű, s alanyához interpretatív és naturalisztikus módon közelít, vagyis a kutató a jelenségeket, személyeket, csoportokat, viselkedéseket a maguk természetes közegében tanulmányozza, és jelentést igyekszik adni nekik, illetve értelmezi azokat. Ezen általános meghatározás után jellegzetes, hogy ez a szöveg is néhány metodológiai sajátosságot ad meg a definíció kifejtésére, elsősorban azt, hogy a kutató *bricoleur* az etnográfiában. Erről a metodológiai sajátosságok leírásánál még lesz szó a dolgozatban.

Végző soron a sok különböző tanulmányt olvasva arra a megállapításra lehet jutni, hogy nem lehetséges az etnográfia részletes (?), pontos (?) meghatározása az etnográfiai vezérlő episztemológiai és szocio-kulturális elméletektől függetlenül, vagy talán

megmaradhatunk a Denzin (1997) által adott, fentebb már idézett, egészen tág meghatározásnál.

Az is kérdés, mi is az etnográfia „akadémiai” besorolása: egy módszer, metodológia, paradigma, netán egy önálló tudományág. A fejezet elején a módszertani paradigma kifejezést használtam, amivel azt akartam érzékeltetni, hogy értelmezésem szerint az etnográfia ugyan metodológia (tehát különféle módszerekből álló kutatási út), de annál valamivel több is, paradigmatis jellegű a szó tág (és már nem kuhni) értelmében, vagyis sajátos, önálló gondolkodásmódot, nézőpontot jelent a tudományos kutatásban. Kétségtelen, hogy számos szövegben gyakorlatilag önálló (al)diszciplínaként jelenik meg az etnográfia (akár a kulturális antropológia szinonimájaként, akár attól függetlenül), vagy neveléstudományi aldiszciplínaként a pedagógiai etnográfia, mint pl. Szabolcs Éva (2001) könyvében is.

Arról, hogy e dolgozat szövegében én mit értek etnográfian a későbbi részek lesznek eligazítóak, de nem törekszem egy egészen pontos, világos meghatározásra, miközben igyekszem a saját metodológiai választásaimat világosan leírni. Ez előtt azonban még érdemes elhelyezni az etnográfiát történeti és elméleti szempontból, bemutatva a meghatározás leírásában is már kibukó teoretikus hátteret.

4.4. Színterek, témák, formák, műfajok

A már idézett összefoglaló kötetek, valamint a Geoffrey Walford kötetei (a *Studies in Educational Ethnography* sorozat), az *Ethnography and Education* lap az etnográfiai kutatások rengeteg példáját bemutatják illetve közlik.⁴⁷ Wolcott (1992) táblázata számos műfajú, koncepciójú tanulmányt sorol fel. Ezeket az etnográfákat nem csak az elméleti háttér különbözteti meg – amikről a következő alfejezetben bővebben írok – hanem a sokféle helyszín, „forma”, tárgy, téma, műfaj is. Az általam feldolgozott szakirodalom nagyrészt a pedagógiai etnográfia körébe tartozik. Ehhez kapcsolódnak az alábbi példák, kiemelések, melyekkel szeretném érzékeltetni a kutatások sokféleségét, főbb irányait.⁴⁸

A kutatási „helyet”, színteret tekintve: nagyon sok természetesen az iskolai etnográfia, azon belül is a klasszikus osztálytermi kutatás (*classroom research*), de találunk nyelviskolában, felnőttoktatásban végzett vizsgálatokat, iskolán kívüli neveléshez kapcsolódó helyszíneket pl. futballklubot vagy épp a családi környezetet, sőt akár a pedagógia tágan értelmezett tereként cégeket. Színtér lehet az utca is pl. ha heroinfüggők, utcagyerekek kutatásáról van szó, vagy ha egyszerűen a fiatalok „utcán”, tömegközösségi terekben (értsd: villamoson, üzletekben stb.) töltött idejéről ír az etnográfus. Akkor nehéz színterről beszélni, ha a kutatott csoport vándorol, mint pl. az olasz mutatványosokról készült kutatásban, nyilván az ő mozgó életterük számít annak (Gobbo, 2000)⁴⁹. A legújabb és egyre népszerűbb kutatási tér a cybertér, az internet virtuális tere, ahol a hagyományostól igencsak eltérő jellegű virtuális (vagy más

⁴⁷ Itt elsősorban, sőt szinte kizárólag a széles értelemben vett neveléstudomány körébe sorolható etnográfákról van szó, hiszen az idézett művek alapvetően a neveléstudományhoz kapcsolódnak.

⁴⁸ Ebben a rövid bemutatásban azt a megoldást választottam, hogy nem hivatkozok egyenként az egyes vizsgálatokat bemutató cikkekre, hanem csak egy felsorolást adok, mert ez megterhelte volna mind az itteni szöveget, mind a bibliográfiát (olyan elemekkel, amelyek közül sokat valójában nem olvastam el, csak a címét, illetve összefoglalóan a tartalmát ismerem). A forrásaim a már többször említett folyóiratok, sorozatok, összefoglaló kötetek, különösen a *Studies in Educational Ethnography*. Jó lett volna földolgozni más idegen nyelvű szakirodalmakat is (spanyol, francia, olasz), de erre nem volt módom, időm a dolgozat írása közben.

⁴⁹ Ez az egyetlen olyan kutatás (s ezért meg is adtam a hivatkozást), amely nem a már említett szakirodalmakban van.

elnevezéssel elektronikus) etnográfiai kutatásokat végeznek. Természetesen vannak a hagyományosan antropológiai szintérnek tekinthető törzsi környezetben végzett pedagógiai etnográfiai is.

A kutatások, a megjelenő tanulmányok tárgyát, témáját illetően (amikre már láttunk pár példát a helyszínek kapcsán) szintén megfigyelhető a sokszínűség csakúgy, mint ahogyan a kiemelkedő tendenciák, vagy épp a „divatos” témák is.⁵⁰ Az egyik ezek közül kétségtelenül a gender téma (a lányok iskolai helyzete, a privilegiált heteroszexualitás, a fiúk macsó szerepének konstrukciója, egy cégnél a nemi szerepek alakulása stb.). Nyilván a feminista etnográfusok választanak ilyen témákat, míg a kritikai pedagógusok előszeretettel nyúlnak például a társadalmi osztályok és (iskola) nevelés-oktatás témájához, vagy a hátrányos megkülönböztetés formáit kutatják, a bevándorlók helyzetét vizsgálják meg (pl. a kétnyelvűség tapasztalatát), de a standardizált tesztek hátrányos következményeivel vagy az iskolai biztonsági kontroll (beléptető kapuk, adatok gyűjtése stb.) hátulütőivel foglalkozó tanulmányokkal is találkozhatunk. Általában a multikulturalitás, az ifjúsági kultúra, a szubkulturák, iskolai kulturális feszültségek, az iskolai nevelés mint enkulturációs folyamat kedvelt és kifejezetten specifikus témák, melyek az etnográfia kultúrára fókuszáló természetéből adódnak. Sokszor fölmerül az otthon és az iskola közötti kapcsolat, mint kutatási terület, illetve maga az otthoni nevelés: a családi műveltség és alfabetizáció, a testvérek, mint tanárok stb. Az átmenetek, határhelyzetek szintén többször fölmerülő téma: pl. az iskola és munka világa vagy az óvoda és az iskola közötti átmenet. Az osztálytermi kutatások sok területre irányulhatnak a tanár-diák, diák-diák interakciótól az osztály bohóca jelenségig. Sok cikkben megjelenik az oktatáspolitikai dimenzió, vagyis, hogy a tanulmányok az intézkedések (policy) számára akarnak releváns eredményeket mondani oktatási egyenlőtlenségről, bizonyos reformok, intézkedések következményeiről, hatásairól (mint pl. a deszegregáció), vagy a kortárs kultúra által (a feltételezettnél) sokkal erősebben befolyásolt osztálytermi folyamatokról, amit nem vesz figyelembe az oktatáspolitikai. Az oktatáspolitikai érdekeltsgű kutatásokhoz sorolhatók az értékelő etnográfiai, amelyeknek kifejezett céljuk pedagógiai folyamatok, intézmények, szereplők értékelése. Mivel relatíve sok doktori hallgató végez etnográfiai kutatást külön tanulmányok (kötetek) jelennek meg az etnográfáról mint disszertációs projektről, akár autoetnográfiként a disszertáció írásáról. Ezen kívül kiemelendő, hogy az identitás kérdése sok kutatás középpontjában áll, különösen a multikulturalitás szempontjából, és többször előkerülnek új szempontú témák, például az internetes fórumok értékvilága, mint pedagógiai terep, vagy a (korábban) tabutémának számító vizsgálódási területek, mint pl. az iskola és szexualitás, az alsó tagozatos gyerekek szexuális kultúrája stb. Mivel olyan kutatási útról van szó, amely relatíve fiatal, az utóbbi évtizedekben nyert teret, ami sokszor viták kereszttüzében áll, valamint amelyben nehéz meghúzni a határt a mód és tartalom között, ezért nagyon sok episztemológiai és módszertani témájú cikk is születik.

Maguk a kutatások is rendkívül sokfélék, mind lebonyolításukat, az elemzési módszereket, mind a megszületett írásműveket tekintve. Vannak állandó és vannak ismétlődő megfigyeléses etnográfiai (pl. az üzletek, villamos megfigyelése egész más, mint egy osztályterem), vannak, amelyek gazdag interjúanyagra támaszkodnak, vannak, amelyek felvételekre is építenek, vannak szövegekre és vannak viselkedésekre irányuló megfigyelések illetve elemzések stb. Mind a megvalósításban, mind írásos változatában sajátos, és egyre terjedő „műfaj” az autoetnográfia. Az írások lehetnek szisztematikus beszélgetések, kategóriák menték kialakított elemzések, történetek, értekezés vagy esszé jellegű tanulmányok, ezek keverékei, de újabban megjelennek a regény formájú vagy

⁵⁰ Erre vonatkozóan jó összefoglalást ad (táblázatban is), és példákat mutat be Szabolcs Éva (2001) könyve.

költői, verses etnográfiai is. A tanulmányok maguk sokszor nem empirikus kutatások beszámolóit, hanem – a fentebb említett metodológiai kérdéseket tárgyaló írások mellett – más etnográfiai újraolvasásai, tágabb elméleti problémafelvételések. Kiemelendő még az együttműködő kutatás, mint „műfaj”, mint megvalósítási mód. Együttműködés, amely egyrészt létrejöhét a kutatók között: akár egy nemzetközi projektben (eltérő helyszínnel, azonos témával), akár azonos helyszínen több kutató közös vizsgálataként, másrészt létrejöhét a kutató(k) és a résztvevők, a közösség között, oly módon, hogy a közösség maga válik a kutatás részévé, magából a közösségből kerülnek ki a kutatás vezetőjéhez (vezetőihez) kapcsolódó további kutatók, bevonva a közösség minél több tagját a reflektív folyamatba. Ennek kapcsán kell megemlíteni az etnográfiai akciókutatásokat mint sajátos „műfajt”, módot, illetve azt, hogy számos kutatásnak célja, hogy visszahasson a közösségre, hogy változást idézzon elő, akár iskolai közegben, akár azon kívül, például Latin-Amerikában az elnyomott helyzetben lévő földmunkásoknál vagy törzseknél több freirei jellegű kutatást vezetnek, amelynek része, hogy a közösség maga készítsen magáról egy videóanyagot, amellyel hangot ad helyzetének.

Fine–Grant (1992) cikke arra vállalkozik, hogy feltárja a kreatív irányokat a szociológiai etnográfian belül, bemutatva olyan kutatásokat, amelyek kihívást jelentenek a klasszikus etnográfia számára, ugyanakkor ki is terjesztik azt. Azóta sok újabb, még inkább kihívást jelentő kutatás látott napvilágot, de érdemes megemlíteni az általuk kiemelt típusokat: longitudinális vizsgálat, sok tanulóval, több kutatóval, mely nagyon mely, a vizsgálat tárgyát, témáját sokszor körüljáró, a fejlődési folyamatokra figyelő, alapos kutatást tesz lehetővé; a szociolingvisztikai analízissel (vagy diskurzusanalízissel) kombinált etnográfia: mely az etnográfus/informátor dialógus helyett a szereplők dialógusára koncentrál, és a kevésbé kutatott, elnyomott csoportok esetében lehet különösen eredményes a szociális kontroll és az ideológiák nyelvi működése miatt; olyan kutatások, melyekben keverik a terepmunkát más módszerekkel, mint strukturált megfigyelésekkel, szöveg(illetve tartalom)elemzésekkel, kérdőívvezetés és terepkísérletekkel; a teoretikus etnográfia, aminek a célja valamire vonatkozóan egy elméletet fölláttani (*grounded theory*); az ún. kiterjedt esettanulmány, mely a makrokörnyezet hatását vizsgálja a mindennapi életre, a mikrokörnyezetre vonatkozóan; a már kiadott anyagok etnográfiai analízise; és végül a nem mindenki által elfogadott, tudományos igénnyel készült, de inkább ismeretterjesztő jellegű, laikusoknak szánt etnográfiai.

4.5. Megközelítések az etnográfiai kutatásokban

Jól látszik a fentiekből mennyire élő, dinamikus fejlődő kutatási metodológia a(z) (pedagógiai) etnográfia külföldön. Számos helyen, ahol a kvalitatív kutatások válnak már a mainstream irányzattá (pl. angolszász területeken), az etnográfia gyakori, a doktori hallgatók által is közkedvelt kutatási mód lett. Mint látható oktatáspolitikai célra is felhasználják a vizsgálatokat, és ez nyilván azt is jelenti, hogy anyagi forrásokat lehet találni egy-egy ilyen kutatáshoz. A magyar helyzet egészen más. Itt magának a kulturális antropológiának is alárendelt, háttérbe szoruló akadémiai helye van. Bár voltak és vannak antropológiai kutatások itthon szép számmal, sőt nagyon korán, még a múlt rendszerben feltűntek a szociológiai kutatásokban is a résztvevő megfigyeléses vizsgálatok (pl. Rác József, 1998: mely korábbi kutatásokra utal), ennek ellenére a módszer nem olyan elterjedt, mint máshol, nincs akkora presztízse, nehezebben szerezhető rá anyagi forrás, és a neveléstudományban csak éppen most kezd megjelenni. Persze a „nyugati” országokban is számos probléma vetődik föl az etnográfiai kutatásokkal kapcsolatban. Van, ami

részben maga a metodológia sajátos jellegéből fakad, például, hogy nagyon idő és munkaigényes. Ezért, ahogy Walford (2002c) megemlíti, számos kutató életének nagy etnográfiját fiatalként, leginkább doktori hallgatóként végzi el, később sokkal kevesebb erre a lehetősége, mert a tanítási feladatok mellett nagyon nehéz egy hosszú távú, ilyen bevonódást igénylő kutatást végigvinni. A kutatók egy része így később inkább módszertani, elméleti jellegű tanulmányokat ír, de nem igazi terepmunkára épülő kutatási beszámolót. Íme, ez is egy fent nem említett oka lehet a sok módszertani, episztemológiai jellegű cikk születésének.

A fenti alfejezet felsorolásából az is látszik, hogy a kutatás témája, szintere sokszor mennyire elválaszthatatlan a vizsgálat mögötti koncepciótól, elméleti háttértől. Már feltűntek a teoretikus irányzatok fentebb (pl. feminizmus, kritikai pedagógia), de most szisztematikusabban mutatom be, hogy milyen megközelítéseket említ a szakirodalom.

Wolcott (1992) megkülönböztet gondolatvezérelt és folyamatvezérelt kutatásokat. A folyamatvezérelt kifejezéssel a módszerek, metodológia középpontba állítására céloz, és hosszan ír a különféle módszerekről. Ezt megelőzően a gondolatvezérelt kutatásokat mutatja be. Gondolaton tág értelemben minden olyan elgondolást ért, amely egy kutatást vezethet. A gondolatokat (*ideas*) aztán további három alkategóriára bontja: elméletvezérelt gondolatok, fogalom- vagy koncepcióvezérelt gondolatok és reform, vagy problémaközpontú gondolatok. Az elmélet ezek közül a legkidolgozottabb, és számos kutatás épül részletesen kifejtett elméletre. Wolcott szerint nem mindig könnyű besorolni valamilyen „nagy elmélet” kalapja alá a kutatásban megjelenő elméleteket, de másokat idézve felsorol öt elméleti keretet: a strukturális funkcionalizmust, a konfliktuselméletet, a szociális csereelméletet, a szimbolikus interakcionizmust, a kritikai elméletet. A második alkategóriát azok a kutatások adják, amelyek nem akarnak egyetlen nagy elméleti kerethez kapcsolódni, hanem fogalmak, koncepciók mentén épülnek föl, melyek ugyan nem feltétlenül rendelkeznek olyan erős „akadémiai precizitással”, de elég rugalmasak, ami nagy előny a terepmunkás etnográfia esetében. A szerző saját kutatásait is ebbe a csoportba sorolja, és megjegyzi, hogy az etnográfusok esetében az elméletalakítás általában mérsékelt, illetve, hogy sokan inkább az empirikus kutatás után dolgozzák föl elmélet vagy koncepcióvezérelten az adatokat, de nem lépnek elmélettel a fejükben a terepre. A fogalomvezérelt kutatások is sokszor kapcsolódnak azonban nagyobb hagyományokhoz, paradigmákhoz. Ezeknek több lehetséges listáját is adja különféle szövegeket idézve. Itt most a listákban megjelenő tradíciók válogatott felsorolását írom le: humán etológia, kognitív antropológia, kommunikációs etnográfia, fenomenológia, pszichoanalízis, szociolingvisztika, etnometodológia, neomarxista etnográfia, feminista kutatás, posztstrukturálisizmus. Végül olyan kutatásokat különít el, melyeknek a célja valamilyen probléma megoldása, döntés előkészítése, reformok alátámasztása, változások generálása, az elnyomottak „felhatalmazása” (*empowering*) stb. Ezek természetesen nem teljesen elkülöníthetők az elmélet- vagy fogalomvezérelt kutatásoktól (pl. sok a feminista vagy a kritikai tradícióhoz kapcsolódik), de kiemelendők, mert ez az elsődleges céljuk.

Más módon van szó megközelítésekről Denzin–Lincoln (1998) kötetében. Figyelembe kell venni természetesen, hogy évekkal későbbi munkáról van szó, sokkal egyértelműbb paradigmatis (konstruktivista-interpretatív) irányultsággal, valamint hogy ebben a kötetben még inkább a szélesebb értelemben vett kvalitatív kutatásokról írnak, s nem csak az etnográfiról (ha a két fogalom folyamatos összecserélése, nem világos elkülönítése fenn is áll). A könyv szövege paradigmákról és perspektívákról beszél. Négy alapparadigmát mutat be Guba–Lincoln (1998) fejezetet (*Major Paradigms and Perspectives*) bevezető cikke (ld. lentebb), ezen kívül több általuk interpretatívnak

nevezett perspektíváról közölnek a fejezetben tanulmányokat. A távlatok mögött ott rejlenek azonban mindig az alapparadigmák valamilyen formában. Olsen (1998) három a posztpozitivistá hagyományhoz másképp és másképp viszonyuló feminista perspektívát mutat be: az álláspont episztemológiát, az empiricista és a posztmodernista megközelítést. Kitűnik, hogy több hasonló kiindulású kutatási perspektíva (mint pl. a feminista indíttatású vizsgálatok) mögött nagyon eltérő ismeretelméleti, episztemológiai paradigmák lehetnek, melyeket a bevezető cikk modellje szerint is fel lehet osztani. Ez a felosztás ugyanígy követhető az etnikai alapú perspektívák tekintetében (Stanfield, 1998). A fejezet utolsó tanulmánya a *Cultural Studies* (kulturális tanulmányok) egyébként összetett, nem egységes megközelítésének egy konkrét példáját adja (Fiske, 1998), ami nem is tekinthető etnográfiai kutatásnak (inkább tartalomelemzés).

Guba–Lincoln (1998) négy versengő paradigmát adnak meg, melyek egymás mellett élnek a kvalitatív (etnográfiai) kutatásokban. A *paradigma* meghatározásuk szerint alapvető hitek együttese, melyek egyfajta világlátást tükröznek. Nincs mód arra, hogy a végső igazságként az egyik vagy másik paradigma kerekedjen felül, mivel nem bizonyíthatóak, hiten, nézeteken alapulnak, ezért egymás mellettiek. Ettől természetesen vitakozhatnak egymással (képviselőik), és érvelni lehet az egyik vagy másik mellett, de nem igazolható egyik sem, csupán hasznossága, és meggyőző ereje mutatható ki. A négy alapvető paradigma: a pozitivistá, posztpozitivistá, a kritikai és a konstruktivistá. A tanulmányban mindegyiket külön-külön és összehasonlításban is először bemutatják a szerzők: három fő szempont mentén: ontológia, episztemológia és metodológia; majd néhány praktikus tényező mentén is, mint cél, a tudás természete, a minőség kritériuma, értékek, etikai kérdések stb. Most a három fő szempont alapján foglalom össze a négy paradigma összehasonlító elemzését, megjegyezve, hogy némileg eltér megközelítem a tanulmánytól, ahogy ez kitűnik a bevezető episztemológiai részből.

Ontológiailag a pozitívizmus a naív realizmus talaján áll; míg a posztpozitívizmus a kritikai realizmusén, amely tökéletlen és probabilisztikusan felfogható valóságot tételez; a kritikai elmélet történeti realizmust vall, amely egy történetileg struktúrákból álló megismerhető „valóságot” (a struktúrák) feltételez, míg a konstruktivistá relativizmus az emberi elme által felépített többértű valóságban hisz.

Episztemológiailag a pozitívizmus dualisztikus, objektivistá, a dolgok valódi természetének, működésének leírására vállalkozik; a posztpozitívizmus a módosított dualizmus/objektívizmus pártján áll, mely meg tudja közelíteni a valóságot; a kritikai elmélet tranzakcionális/szubjektivistá meggyőződése szerint az értékeken keresztült és értékektől függő megismerhetőséget állítja, végül a konstruktivistá az előzőhöz hasonlóan, de még jobban kiszélesítve tranzakcionista és szubjektivistá: a tudás eszerint a kutató és résztvevő interakciójából alakul ki.

Végül metodológiailag a pozitívizmus kísérleti, manipulatív jellegű; a posztpozitívizmus módosított, kritikai manipulativitása és kísérletisége a hipotézisek falszifikációjára épít; a kritikai elmélet dialogikus/dialektikus módszertana a korábbi struktúrák újraépítését tűzi ki céljául; ahogy a konstruktívizmus *hermeneutikai*/dialektikus módszertanának is – némileg más módon – ugyanez az „át- és újraépítés” (rekonstrukció) a célja.

Kétségtelenül nagyon leegyszerűsítő és több ponton megkérdőjelezhető ez a modell, ráadásul egy olyan (implicit) fejlődési narratívába helyezi el a szöveg a négy paradigmát, amely a pozitivistától a „legjobbna” tételezett konstruktivistá felé mutató fejlődési utat vázolja fel. Ugyan az én korábbi episztemológiai narratívám is olvasható evolúcióként, de közben igyekeztem ezt megkérdőjelezni, árnyalni, a korábbi értelmezéseket szüntelen párbeszédbe vonni a későbbiekkel. Mindennek ellenére

fontosnak tartottam bemutatni ezt az egyébként praktikusán jól használható felosztást, mert egy szofisztikáltabb rendszerét adja a megközelítések kérdésének.

4.6. Az etnográfia története

Az eddigi etnográfiról szóló fejezetek – szemben az antropológiáról írottal – alapvetően szinkrón módon beszéltek az etnográfiról, pedig annak is megvan természetesen a maga története, mely összefonódik a kulturális antropológiáéval, de túl is nő azon. Jó narratíva a Denzin–Lincolné (1994, 1998, 2003) akik szakaszokban, fordulópontokban beszélnek el az etnográfia(i) kutatások) történetét. 1998-as könyvükben (ami a papírkötésű kiadása a valamivel korábbi *Handbook*juknak!) még öt szakaszcsoportra írnak, de Denzin (1997) már előre vetíti a jövőbeli 6. szakaszt, a 2003-as kiadványukban pedig már 7 szakaszcsoportra beszél a szerzőpáros. Ezek a szakaszok nem zárultak le, tehát működnek a jelenben is.

Az első szakasz a *hagyományos időszak*, amikor a klasszikus etnográfiai írók megszülettek (Malinowski, Radcliffe-Brown, Margaret Mead stb.) A Hagományos Etnográfus mítoszának korszaka ez, amelyet később a chicagói iskola szubjektumot romantizáló, élettörténeteket semleges stílusban feldolgozó írásai fémjeleznek.

A második a *modernista szakasz* a háború utáni időszakra tehető, amikor a hagyományos időszak kanonikus műveire épülő rigorózus etnográfiai munkák a nyugati társadalom égető problémáira keresnek választ pozitivistá vagy posztpozitivistá módon. A pedagógiai etnográfia kialakulásának is ez az időszaka (Spindler–Spindler, 1992; Wolcott, 1992), valamint a *grounded theory* kidolgozásának (Glaser–Strauss, 1967) is.

A hetvenes évektől kezdődő harmadik időszakot Denzin–Lincoln (1998) Geertz (2001) kifejezésének nyomán az *elhomályosuló műfajok* korszakának hívja. Épp Geertz művét adják meg mint a korszak kezdőpontját. Miközben ebben az időszakban az etnográfusnak számos paradigma, stratégia és módszer állt rendelkezésére, és számos, különféle írás is született, egyre világosabban jelent meg az elszakadás a funkcionalista, pozitivistá totalizáló megközelítésektől, s az odafordulás a bölcsészettudományok, az irodalom felé. A műfaji határok elkezdene elmosódni a társadalom és bölcsészettudományok között. Ekkor születnek új megközelítések: posztstrukturalizmus (Barthes), újmarxizmus (Althusser), dekonstrukció (Derrida), etnometodológia (Garfinkel), drámaelméleti megközelítés (Turner), melyeket felhasználnak a kutatók.

A negyedik szakaszt, a *reprezentáció krízisét*, igazi törésként mutatja be a cikk szövege, amely a '80-as évek közepén ment végbe. Megkérdőjeleződött az etnográfiai reprezentáció azzal, hogy az etnográfia textualitására kezdtek reflektálni Geertz aztán pedig Clifford szövegei alapján. Az etnográfiai tapasztalat és az írás közötti viszony vált problematikusná, a klasszikus antropológiai normák véglegesen elerodálódtak, miközben a nem, a faj és a társadalmi osztály kérdései (s az ebből születő új episztemológiák) egyre inkább értelmezési keretként szolgáltak a mind reflexivebbé váló etnográfiaiban. A megélt tapasztalatok világát még valamilyen módon „befoghatónak” véli a legtöbb kutatás ebben az időszakban, de már inkább az önmagára reflektáló, kísérletező vagy dramatikus írás révén.

Az ötödik szakasz vagy „pillanat” a 90-es években a jelen, amelyre a *kettős krízis* jellemző. A reprezentáció és a legitimáció válsága ez. Az értelmező, nyelvi és retorikai fordulat következménye, mely az etnográfia két alapvető feltételezését rengetik meg, bontják le: egyrészt, hogy a kutató hozzáférhet az élő tapasztalathoz – ezzel szemben, vetik fel az akkor új írók, maga a tapasztalat a szociális textusban szövődik; másrészt hogy egy kvalitatív illetve etnografikus kutatás is legitimálható a hagyományos

kritériumok mentén, mint validitás, általánosítás, megbízhatóság. A posztstrukturalizmus pillanatáról van szó, amelyben minden kutatásnak új módon kell a saját legitimációs kritériumait felállítani, hogy lehetővé tegye a szerzőnek és az olvasónak az összekapcsolódás megalkotását a szöveg és világ között, amelyről az előbbi ír. Ebben az időszakban további új episztemológiai látnak napvilágot, elnyomott csoportok hangja szólal meg, a (tárgyától) távolságot fölvevő (fölvenni tudó) etnográfus képe végleg eltűnik, és egyre több lesz a változást elérni akaró, társadalmi kritikát megfogalmazó kutató. Az elméleteket is narratív megközelítésben olvassák újra, és a nagy narratívák helyett a helyi, specifikus, kisléptékű teóriák nyernek teret.

Denzin (1997) ír a számára jövőbeli hatodik pillanatról. Felvázolja az etnográfia lehetséges, akkor jövőbeli útjait. Az Új Írásról beszél, amely számol a posztstrukturalizmus következményeivel, s amely kísérleti szövegeket teremt az etnográfiában. Ezek egyfajta ellenállást, sőt szabályszegést hordoznak, amit sokan megtámadnak, és így a hatodik szakasz a támadások keresztútjében lévő Új Írás képével jelenítődik meg, valamint a morális-közösségi-igazságossági szempont előtérbe kerülésének időszakaként. Az új íráshoz új kritériumok kapcsolódnak a régiék helyett, ezek pl. az érzelem, a valószínűség, a tények konstrukciója, a dialógus, a többféle nézőpont, a narratív igazság, a nyelviség, a gyakorlat (praxis).

A hetedik szakasz (Denzin–Lincoln, 2003), az új évezred etnográfiája: az érelés és a robbanás időszaka, amikor újra megvizsgálják a klasszikusokat és teret kapnak új megközelítések. Hátra nézünk, hogy mit is kell magunkkal vinnünk az új évezredbe. A perfmansz-etnográfia felé való fordulás jellemzi ezt az időszakot, valamint a komoly morális diskurzus, amely rákérdez arra, hogyan tud az etnográfia hozzájárulni a demokráciáról, fajról, nemről, osztályról, nemzetről, szabadságról és közösségről folyó diskurzusokhoz.

Denzin (1997) könyvében a „jelenkori” (egyesült államokbeli) interpretatív etnográfia sokszínű világát mutatja be. Igaz, a jelenkor tíz évvel ezelőtti, de magyar látószögéből újdonságokkal, ismeretlen misztériumokkal teli – még sokkal inkább jövő.

Művének elején megad néhány alapszituációt: a téziseit az amerikai etnográfiai kapcsolatban, amely meghatározza azt, amiről és ahogyan ír a könyvben. derridai kiindulópontja, hogy minden társadalmi elmélet az írásról (tehát az értelmezésről) szóló elmélet is. Az etnográfia nem elválasztható kontextusától, amely ez esetben a jelenkori Egyesült Államok a maga történetével, problémáival, s amelyet a posztmodern és posztkoloniális állapot jellemez. Az etnográfia nemleg meghatározott projekt is, s ez összefüggésben van azzal a szélesebb elvárással, hogy a kutatónak és munkájának mindig önmegkérdőjeleznie kell lennie. Az etnográfia alapvetően erkölcsi, allegorikus és terapeutikus jellegű. Mivel a pozitivisták erkölcsisége megkérdőjeleződött, új etikára van szüksége a kutatóknak, amelyet Denzin a feminista közösségi etikában talál meg. Bár az (interpretatív) etnográfát sokféle törés jellemzi, kétségtelenül megmaradt az egyetértés abban, hogy középpontjában „a társadalmi világ tanulmányozásának humanisztikus elkötelezettsége áll az interakcióba lépő egyén perspektívájából.” (Denzin, 1997, xv.). Megjegyzni még, hogy az etnográfia új útja antirealista, amelyet számos kritika ér.

Az etnográfiai kísérletezés korszaka a Denzin által bemutatott „jelen”, amelyben számos kihívásokat hordozó, a válságokra reagáló, az eddigi tudományos hagyományokkal és kánonokkal szakító szöveg születik. Az „álláspont episztemológiák” mentén létrejövő kutatások a mainstream társadalmi diskurzusból kiszoruló szövegeknek adnak teret, felvállaltan annak a nézőpontjából szólnak meg, építik fel a kutatást. Jellemzőek a női, LMBT, színes bőrű, alacsonyabb társadalmi osztálybeli „álláspontok”, melyek a legtöbbször kötődnek a kritikai elmülethez. Születnek azonban olyan etnográfiai is, amelyek nem az álláspont episztemológia kritériumai szerint veszik fel a

harcot az elnyomással, hanem egyszerűen megszólaltatnak, sőt létrehoznak hango(ka)t, pl. Collins (1990/2003) az amerikai fekete nő hangját, ami evokatív, direkt, személyes költeményekben, történetekben jelenik meg. Ahogy a bibliai történetek azért mondatnak el, mert bölcsességet közvetítenek, és nincs szükség tudományos igazolásukra, így ezek a személyes történetek is – Collins szerint – a (afrikai-amerikai női) tapasztalat reprezentációjává válnak: a konkrét tapasztalatok így mint a jelentés kritériuma érvényesíthetők.

Trinh T. Minh-Ha (1991) (idézi Denzin, 1997⁵¹) még tovább megy, és lebontja az egész nyugati etnográfiai hagyományt (Geertz-cel és Clifforddal együtt) mint férfi nézőpontút. Szerinte nem a tapasztalatról kell írni, hanem egyszerűen olyan fluid, nem fix, mintegy mozgásban lévő szövegeket kell létrehozni, amelyek a nőknek lehetővé teszik, hogy megtapasztalják és megfogalmazzák eltéréseiket: aktív nézők, megfigyelők, beszélők, írók legyenek. Ezen a ponton a valóságos – nem valóságos ellentétpár föloldódik. Trinh szerint egyébként is az, hogy mi valóságos és mi nem a férfiak által kódolt. A film és az etnográfia összefonódásáról is szó van itt, egyrészt mert maguk Trinh szövegei mintegy cinematografikusak, másrészt, mert filmeket is csinált (pl. vietnámi nőkről: interjúk, képek, több hang egyszerre), melyek multitextuálisak.

Jól látszik, hogy a szöveg hagyományos (leírt betűk a papíron) értelmezése itt megbontódik. Ez mintegy teret nyit a következő új kutatási útnak, amely az egyik legújabb, és leggyümölcsözőbb útnak bizonyul: a már említett performansz-etnográfiának (*performance ethnography*). Denzin külön könyvet is szentel a témának (Denzin, 2003). Ezek a szövegek komolyan veszik a posztmodern kihívást, amely a szimuláció, intermedialitás kikerülhetetlenségére figyelmeztet, és nem akarnak többé reprezentálni, hanem csak előhívni (*evoke*): a tapasztalatokat nem magyarázzák, hanem előhívják. A fájdalom, szenvedés és siker történeteit olyan evokatív performanszokkal építik, amelyek képesek a közönséget nem pusztán érzelmileg megszólítani, hanem reflektív, kritikai akcióra vezetni. A performansz-etnográfia felszámolja a voyeurisztikus etnográfiát, mert a szöveg valamilyen módon mindig a közönség és az író közös produktuma. A performansz-szövegeknek (költemények, rituálék, mindennapi szövegek vagy terepnaplós és interjúszövegek performansz-szöveggé átvírva, etnodrámák stb.) és előadásuknak (színházi formák, felolvasások, tánc, laikus vagy szakmai közönségnek stb.) számos változata van, amit most nem részletezek itt. Kétségtelen, hogy az etnográfia ezen új iránya kreatív lehetőségeket rejt magában, de a magyar helyzetben, különösen neveléstudományi közegekben még nem találta el- és befogadásra.

Végül Denzin (1997) az új zsurnalizmust mutatja be művében. Ez olyan etnográfiai szövegeket jelent, melyek kombinálják az irodalmat és a feltáró újságírást a realista regény- vagy novellaformával, valamint a vallomással, utazási beszámolóval és önéletrajzzal. Ez a „műfaj” azért is jelentős, mert Denzin szerint meghatározója az általa hatodik pillanatnak nevezett jövőbeli szakasznak, hiszen valóban megszólítja a nyilvánosságot, szakít a tudomány ezoterikus nyelvezetű, államilag finanszírozott, a tudományos belső világ, *privacy* illúzióját fenntartó, mondhatni titkos világával, és összemossa a tudományt az újságírással, amely utóbbi épp ellenkezőleg a nyilvánosság szabálya szerint működik: arra a princípiumra építve, hogy a az embereknek joguk van tudni dolgokat. A szociálisan felelős etnografikus újságírás – azzal, hogy nyilvános hangot ad epifánikus, életrajzi tapasztalatoknak – át akarja formálni mindig nyilvános kliensét, hogy együttes résztvevője, társa legyen a társadalmi problémák megoldásának keresésében.

⁵¹ Trinh, T. M-ha. (1991): *When the Moon Waxes Red. Representation, Gender and Cultural Politics*. Routledge, New York. Idézi: Denzin, N. K. (1997): *Interpretive Ethnography. Ethnographic Practices for the 21st Century*. SAGE, Thousand Oaks.

Az etnográfia történetéből fakadó jelenének áttekintéséhez még föltétlenül megemlítendő narratíva Denzin–Lincoln (2003) szövege, amely forradalmakról, töresekéről mint fordulópontokról beszél az etnográfiai kutatások területén: részben a fent már említett töresek iránt írák le, részben újakat tesznek hozzá. Érdekes, hogy a krízis helyett inkább már revolúciókról beszélnek, amely némileg módosítja korábbi narratívájukat. Ezek a forradalmi fordulópontok:

- a már sokat emlegetett reprezentáció forradalma (itt példaként hozzák a Nobel-békedíjas Rigoberta Menchú tanúságtételét, amely az elnyomott, *subaltern* hangot szólaltatja meg);
- az autoritás, a kutatói tekintély forradalma (amelyhez természetesen Clifford (1983/2003) erről szóló cikkét kapcsolják);
- a legitimáció forradalma (a reliabilitás és validitás kérdései, illetve problematizálása)
- az etikai forradalom (a hagyományos kutatásetika ártértékelése, a tudományos kutatás érdekébeni „ferdítés”, elhallgatás megkérdőjelezése, és új etikai standardok keresése);
- a metodológiai forradalom (az interjú ártértékelése mint interszubjektív produktum, a kamera ideológiai eszközként értelmezése, és a narratívák kiemelése);
- a cél válsága (miért is van az etnográfia?, mi a célja? ki(k)nek jó? kérdései, amelyekre a kritikai pedagógia ad választ, illetve a „performansz-megközelítés”)
- a bemutatás, a prezentáció forradalma (az írás mint maga is a megismerés, tudásgyapartás módja; és a performansz-etnográfia témája ismét)

Miután feldolgoztam a rendelkezésre álló szövegeket fölfedeztem, hogy a Denzin–Lincoln szerzőpáros *Handbook of Qualitative Research* későbbi kiadásait meg tudom nézni az www.amazon.co.uk internetes portálon. Természetesen nincs szó arról, hogy alaposan át tudtam volna nézni a két könyvet, de találtam benne olyan kiegészítéseket a korábbi kiadáshoz képest, amiket érdemes megemlíteni.

Át is alakíthattam volna a teljes szöveget ezeknek a „felfedezéseknek” a jegyében, mégis azt választottam, hogy külön írok róluk, és „bevallom” az utólagos rátalálást. Nem csak a kényelmesség kedvéért – hiszen már sok időt, energiát jelentett volna az átalakítás (egy új szöveg készítése) – hanem mert ez nagyon is beleillik dolgozatom koncepciójába, amely bátran akar reflektálni az írás folyamatára. Az egész írás valahogy így, nem folyamatosan, hanem töresek, későbbi beillesztések mentén készül, de mégis a legtöbbször a folyamatosság illúzióját kelti (a kánonoknak megfelelően), és nehézség is válna, ha állandóan érzékeltetné „megcsináltságát” (pl. természetesen nem jelzem: ezt a mondatot, bekezdést később építettem be, hanem a szöveg koherenciáját teremtem meg). „Jó” legalább egy-két ponton reflektíve érzékeltetni az írás töredezettségét. Ez két vonatkozásban is „jó”: egyrészt megmutatja, hogy korábbi szövegem sokkal inkább egy 10-15 évvel ezelőtti állapotról szól (különösen mert a felgyorsult változásokat az újabb kiadások erőteljesen érzékeltetik), másrészt ebből látszik az a bevezető fejezetben említett tény, hogy az anyagi, tárgyi lehetőségek is mennyire meghatározóak egy kutatásban: azért nem használtam ugyanis az Amazonon megnevezett szakirodalmakat, mert a magyar könyvtárakban nem találhatóak (ebben benne van az elmúlt tíz év politikájának kontextusa, a pénzügyi megszorítások, melyek a könyvtárakat érték), és nekem nem volt rá forrásom, hogy megrendeljem ezeket.

A *Handbook of Qualitative Research* (Denzin–Lincoln, 2000) második kiadásában a szociális, etikai és politikai dimenzió erőteljesebb megjelenését lehet érzékelni: szól

például egy cikk az egyetemek és társadalom közötti kapcsolatok újraépítéséről az akciókutatások által. A korábbi tanulmányok szövegét is átdolgozták a szerzők. Míg például a korábbi kiadásban a paradigmákról úgy beszéltek, mint teljesen egyenrangú választási lehetőségekről a kutatásban, ebben a könyvben már azt írják, hogy ez nem tartható álláspont, mert a paradigma választását meghatározza a kontextus, amiben élünk, és számot kell vetnünk azzal, hogy egy posztmodern világban bizonyos választások már nem működtethetők, mint például a pozitívista paradigmáé egy kvalitatív kutatásban.

A legújabb kiadásban (Denzin–Lincoln, 2005) szintén föltűnnek új témák, mint a fenomenológiai paradigmák, az utcai performansz, online etnográfia, a költészet, a poétikus etnográfia erőteljesebben. A szakaszok újabb felosztása talán a legfigyelemreméltóbb a fenti leírás fényében. Itt az, ami jövő volt a korábbi (fent bemutatott szövegekben) múltként értelmeződik már, s néhány korábbi szakasz is más nevet kap. Az új szakaszolás a 90-es évektől kezdődően:

- A kísérleti és új etnográfiai posztmodern szakasza (1990-1995), mely a korábbi szakaszban már hármasként leírt jelenségre keres válaszokat. A korábbi kettős krízis kiegészül a cselekvés (praxis) krízisével. Ez rákérdez arra: hogyan lehetséges változásokért tenni, azokat elérni, ha a társadalom mindig és csak szöveg. A korábbi fordulatok is kiegészülnek: már kritikai, interpretatív, nyelvészeti, feminista és retorikai fordulatokról írnak.
- A kísérletek utáni (posztexperimentális) szakasz (1995-2000), élő, izgalmas öt év, amelyet a szerzők egy konkrét sorozathoz kötnek, az AltaMirához. Ez olyan új etnográfákat közöl, melyek elmoszák a határokat a társadalomtudományok és humán tudományok között.
- A metodológiai tiltakozás jelene (2000-2004), mely a viták, tiltakozások, konfliktusok, nagy feszültségek és néhány téren a visszaesés, visszalépés időszaka. Az Egyesült Államokban ekkor kap nagy teret az új ún. „tudományosan megalapozott kutatás” (SBR) gondolata, amely kifejezett támadást indít a nem tudományosnak tartott kvalitatív kutatások ellen. Ezt nevezi Lather a „Bush tudománynak”, amely maskulinista és rasszista visszahatás az elmúlt években (túl?)burjánzó kvalitatív kutatásokra. Megszületik az erőteljes ellenreakció is, a „Bush tudomány” kritikája, de a visszalépés is megjelenik: van olyan kvalitatív kutató, aki úgy véli túlzásokba lépett a kísérletező etnográfia, aminek határt kell szabni főleg a tény és fikció összemosásának.
- A széteső jövő (2005-), mely a fenti folyamatokat viszi tovább a még ismeretlenbe...

Az etnográfia kortárs történetének öt évenkénti szakaszokra bontásában van valami „torz”. A szerzők úgy építik fel narratívájukat, hogy rendkívül felgyorsult változásokról beszélnek. Innen , Kelet-Közép-Európából nézve korántsem tűnnek ezek a folyamatok olyan gyorsnak, annyira változóknak, vagy ha mégis, akkor az már-már ijesztő (lehet) egy magyar kutató számára. Az kétségetlen azonban, hogy olyanfajta ismeretlen (szinte követhetetlen) gazdagság tárul fel a bemutatott szövegekben, és az újabb kötetekben, amiben nagyon nehéz elhelyezni a saját, itthon még kezdő, kísérleti kutatásomat, és nehéz bármi újat mondani vele.

4.7. Metodológiai sajátosságok

Az etnográfia mint módszertani paradigma (történetének, jelenének, értelmezéseinek, megközelítéseinek) fenti összefoglaló bemutatása – az etnográfia természeténél fogva – már számos metodológiai sajátosságára rámutatott. Ebben az alfejezetben néhány további módszertani jellemzőt, kérdést emelek ki, valamint a fentiekben már nagyrészt említett metodológiai tényezők összefoglaló, szisztematikussabb bemutatását adom a „hogyan is zajlik a kutatás?” kérdésre válaszolva.

4.7.1. A kutatói pozíció

Mivel az etnográfiában a kutatót tekinti a legtöbb tanulmány az „elsődleges kutatási eszközhöz”, kiemelkedő a szerepe a kutatásban, és fontos meghatározni pozícióját. Ez még a kutató-kutatott-(szakmai) közösség hármasságát megbontó, „radikális” posztstrukturalista etnográfiákban is így van, mert azokban is maga a kutató nyitja meg az utat, paradox módon, a saját „felszámolása” előtt a szövegben. Itt látszik az, amire disszertációm bevezető fejezetében is utaltam: a szubjektum fogalma nélkül nem lehet megenni, mint maga Derrida állítja (idézi Peters, 2006). A kutatói pozíció más és más minden kutatásban, és fontos is, hogy a kutató a folyamatban reflektíve pozicionálja kapcsolatközi (*interrelated*) helyzetét, mindazonáltal általánosságban is többféle kutatói szerep- illetve pozíciótypust leír a szakirodalom.

A hagyományos etnográfiákban ő a *megfigyelő*, aki minél teljesebben, minél mélyebben meg akar ismerni egy közösséget. A már említett „Magányos Etnográfus”, aki egyfajta beavatási folyamaton megy végig, és minél inkább beavatottá válik, annál autentikusabban tudja megfigyelni és megismerni az eltérő kulturális közösséget. A pedagógiai etnográfiákban – ha gyerekek közötti résztvevő megfigyelésről van szó – fölmerül a korosztálybeli különbség problémája, ami miatt nem válhat a kutató teljesen a csoport tagjává, Spindler–Spindler (1992) szerint azonban ez esetben is törekedni kell arra, hogy amennyire lehet a kutató a gyerek szerepét vegye fel. Ehhez a megfigyelői szerephez tartozik a részletes, aprólékos adatgyűjtés is. Minél jobb megfigyelővé kell válnia az etnográfusnak, hogy minél teljesebb, „igazabb” képet tudjon adni a terepről, az adott közösségről. Ezért meg kell szabadulnia egyrészt idegenségétől (a beavatódás, részvétel által), másrészt saját prekoncepcióitól – vagy egy modernebb változatában az etnográfianak –, jól kell ezekre reflektálnia, hogy ne befolyásolják kutatását.⁵²

Ez a kutatói szerep egy interpretatív etnográfiában átértékelődik. A(z) értelemektől, értékektől, prekoncepcióktól) független, objektíven megfigyelő kutató mítoszsa leomlik, sőt a megfigyelői szerep egyfajta *voyeur*i pozícióként értelmeződik újra, amely a hatalom (maszkulin) szemével nézi a „Más(ik)”-(a)t. Denzin–Lincoln (1998, 3-4.) ezzel szemben a kutatói szerepet a Levi-Strauss által a kulturális antropológusra használt *bricoleur* kifejezéssel írják le. A *bricoleur* („barkácsoló”) szó a kutató aktív, alakító, s újító szerepét emeli ki. Amit létrehoz (a *bricolage*), az valamiféle összebarkácsolt (összeollózott) összeállítás, cselekvéseggyüttes, mely egy konkrét szituáció, probléma megoldását kínálja. A *bricoleur*-kutató mintegy újító, inventív „megoldást”, vizsgálódási-értelmezési utat talál a felvetett probléma, a terep megismerésére, leírására, használva a rendelkezésére

⁵² Megjegyzem ez az a kutatói pozíció, amit posztpozitivisták oldalról elvárnak, és jól mutatja a magyar neveléstudomány ilyen beállítottságát, hogy amikor először bemutattam kutatásomat a szakmai közönségnek az Országos Neveléstudományi Konferencián, akkor pontosan ezt a szerepet kérték számon az etnográfiamon, és több hozzászóló arra figyelmeztetett, hogy nem lehet érvényes eredményekre jutni, ha csak a saját tapasztalatomra támaszkodom.

álló stratégiákat, és újakat kitalálva. Egy szüntelen változásban lévő folyamatról van szó, amelynek nincs előre rigorózan leírható sémája. A barkácsoló kutatónak többféle paradigma és perspektíva áll rendelkezésére, sokféle módszert használ, és sok oldalról körüljárja a problémát (trianguláció). Nem azért, mert ezzel teszi igazzá és érvényessé összeállítását, hanem, mert ezzel lesz valóban színesebb, szélesebb, mélyebb montázs. Denzin–Lincoln (1998) szerint a bricoleur-kutató tisztában van azzal, hogy a kutatása interaktív folyamat, melyet meghatároz az etnográfus és a terepen lévőket életrajza, neve, osztálya, etnikai hovatartozása stb. Annak is tudatában van, hogy a tudomány hatalom, nincs értéktelen tudomány, és hogy kutatási eredményeinek megvannak a politikai implikációi. Amit megalkot, a *bricolage*, egy a részeket összekötő komplex, reflexív és sűrű „kollázs”, mely a kutató értelmezését mutatja be a vizsgált világról, jelenségekről.

A pedagógiai etnográfia szempontjából a gyermekkor átértékelése (vö.: Golnhofer Erzsébet–Szabolcs Éva, 2005) a kutatói pozíció új szemléletét is magával hozta. Mivel a gyermekre az új szociológiában és a dekonstruktív megközelítésekben már mint aktív szociális aktorokra tekintenek, s a bináris oppozícióként működő felnőtt–gyermek szembeállítást megkérdőjelezzük, ezért a megfigyelő felnőtt kutató és a megfigyelt, vizsgált gyermek kettőssége is választható. A gyermek, a fiatal a kutatás aktív résztvevőjévé, alakítójává válik, akivel a kutató együttműködik. Az etnográfiai vizsgálat pedig ugyanúgy tanulási folyamat a kutatónak mint a gyermeknek. Massey–Walford (1998b) tanulmányukban összehasonlítják a gyermekek és a kutatók tanulási folyamatát, és számtalan hasonlóságot fedeznek föl a kettő között. Arra hívják fel a figyelmet, hogy amikor az etnográfus a gyermekek tanulását tanulmányozza nem szabad „dologiasítania” azt, mintha valami produktum lenne, amire ő a felnőtt („már nem tanul”) kívülről, szakértőként tekinthet. Ehelyett a két tanulási folyamat (a gyermeké és az etnográfusé) hasonlóságait figyelembe véve a gyermekekre mint aktív szereplőre, „kutatóra” kell tekintenie, a tanulás kontextusát is vizsgálnia kell, és a gyermek tanulási folyamatát az ő szemszögéből, az ő hangját megjelenítve kell bemutatnia. A cikk nem jut el a számomra adódó végkövetkeztetésre: valójában az etnográfiai kutatás (a gyermeki tanulásról) a két tanulási folyamat szükségszerűen összefonódó viszonyaként is értelmezhető, amelyben a kutató és kutattott nem választható szét teljesen egyértelműen. Lappalainen (2002) a saját kutatói tapasztalatát beszéli el arról, milyen egy iskolában a tanárok és gyerekek közötti pozíciót elfoglalni. Kutatása során rájött, hogy nem tud egy előre elképzelt fix helyzetben lenni, és küzdenie kell, hogy ne kerüljön tanári szerepbe. Ennek érdekében megosztotta a gyerekekkel mindennapi rutinjaikat, és részt vett beszélgetéseikben, játékaikban, ahol a felnőttisége természetesen megmaradt. Próbált a „legutolsó felnőtt” lenni, aki közelebb van a gyerekekhez, mint a tanár, és aki a tiszteletet nem csupán felnőttiségére alapozva vívja ki.

Gyümölcsözőnek tűnik ezen túl – különösen pedagógiai perspektívából – Giroux (1993) határpedagógiájának (*border pedagogy*) koncepcióját a kutatói pozíció tekintetében újraolvasni. A „határ” metafora azokra az episztemológiai, politikai, kulturális és szociális határvidékekre (margókra) utal, amelyek meghatározzák, strukturálják a hatalom, a történelem diskurzusait, nyelvét. A határ implikálja a határátlépést is, sőt a határsértést (a transzgressziót): a kulturális kritikát és a pedagógiai folyamatokat (s megjegyzem e kettő kombinációját a pedagógiai etnográfiaiban) a hatalom állította határok átlépésének képével érzékelteti Giroux. A tanulók és tanárok határátlépésről van szó a másik megértésének érdekében, és egyfajta határártrendezésről a társadalmi változás előmozdításával, valamint olyan határterületek létrehozásáról, ahol a dialógusra és a különféle kulturális forrásokból új identitások kialakítására van lehetőség. A határpedagógia láthatóvá akarja tenni a meglévő határokat, kereteket, amelyek alakítják diskurzusainkat és társadalmi kapcsolatainkat. Átjárhatóságot akar teremteni a

kirajzolódó vonalak között, s ezzel a mozgásban levés, a nem fixált jelentés posztmodern gondolatához kapcsolódik. Az átjárás dialógust is jelent, olyan nyelvet, ami nem másoknak, nem másokért, hanem inkább másokkal beszél. A kutatás is tekinthető egy határátlépő, határterületet teremtő folyamatnak. A kutató átlép a saját kutatói közegeből pl. az iskolába, az ifjúsági kultúrába, miközben persze maga sem tartozik olyan lehatárolt módon az adott térhez, mint ahogy ez a szakmai-hatalmi diskurzusokban elvárt. E határköziségét, többes odatartozását láthatóvá téve lép át olyan hagyományos szerephatárokat is, mint a felnőtt kutató és gyermek, fiatal (kutatott). Szüntelen mozgásban van, nincs fix pozíciója, és ezzel is megrajzolja a hatalmilag fixálódott keretek kérdésességét, valamint a kutatás pedagógiai folyamatában együtt haladva az eleve határátlépő fiatalokkal, velük együtt fedezi föl, írja meg a megkérdőjelezés, határbontás, határrendezés útjait.

A posztstrukturalista szövegekben a kutató és kutatott bináris kapcsolata megkérdőjeleződik, nincs egyetlen pozíció, hanem a különféle diskurzusok hálójába helyezett többes szubjektumok és pozíciók működnek a szövegben. A kutatói pozíciók pedig kulturális forgatókönyvek szerint működnek, nem a kutató szabad választása szerint. (vö.: Popoviciu–Haywood–Mac an Ghaill, 2006) Természetesen ezek a szövegek is a kutató nevével fémjelvezve jelennek meg, s a szerzői névvel megjelölt szöveg fenntartva felszámolja szubjektivitásukat. Ez a többes, „elcsúszó” pozíció(k) is pozíció(k).

A posztstrukturalista megközelítéshez hasonlóan McLaren (1997b) a nyugati (modernista) alakítás, építkezés diskurzusába illő, „megcsináló” kutatói szerep helyett egy másikat kínál. Egy szintén posztmodernet, ami egyben kritikai is azonban. Ő a kutatót mint *flâneur/flâneuse*-t írja meg. Szövegében – amely olvasható az én nézőpontomból Giroux határpedagógiájának kreatív újraírásaként is – párbeszédre vonja a kritikai pedagógia transzformatív kulturális kritikusanak rajzát és a többes identitását, nem fixálható szubjektumú, diskurzusokban adott, szövegek hálójában elhelyezkedő posztstrukturalista kutatóképet. A *flâneur* alakját Balzac, Zola, Dumas, Baudelaire írásaival szokták összekapcsolni. Olyan „átmeneti, magányos és bohém figura” (McLaren, 1997b, 78.), aki járja a nagyvárosok utcáit, hogy mintegy incognitóban keresse a dolgok jelentését, a mindennapi élet misztériumát: az örököt az átmenetiben, a részlegest az egyetemesben, az egyetemet a részlegesben. McLaren szerint ez a *flâneurie* minden politikai és intellektuális tevékenység gyökerénél ott van. A saját *flâneur* pozicionáltsága köztes helyzetet jelent számára mind az akadémiai, mind a populáris kultúra világában. Hivatalosan bent van, és megfelel az egyetemi követelményeknek, de egyben outsider is marad mindvégig. Elmerül a posztmodern, késő-kapitalista kultúra homályos reprezentációs stratégiáiban, marketing stratégiáinak mozgásban lévő diskurzusaiban: elmerül, anélkül, hogy teljesen összeolvadna velük. Meg akarja tartani a távolságát, a saját tempóját az utcákat járva. A *flâneur* és így a hozzá hasonlított etnográfus nem „monadikus szubjektum” azonban, nem autonóm voyeur, aki képes kíváncsian figyelni, hanem történetileg szituált, a hatalom anyagi kapcsolódásaiba helyezett kutató, nem tud kilépni pozicionáltságából.

A *flâneur*t, különösen a McLaren szövegében egyre világosabban megrajzolt kritikai reflexív *flâneur*t sajátos kettőségek, ellentmondások jellemzik. Egyszerre képtelen koherens narratíva fölépítésére, mert ezt nem engedi a posztmodern kontextus, mégis megpróbálja azt, szabálysértő módon. Nomád és fogyasztói vándorlásával a posztmodern céltalanság világában pozicionálódik, mégis megkérdőjelezi azt. Enged a világ játéka magával ragadó csábításának – olyan antinarratív játék ez, ami elszakít bennünket odatartozás-narratíváinktól, a jelentések világától, s elvezet a pusztá tárgyak világába –, de egyben ellenáll e csábításnak, erőszakot téve visszavezet bennünket a „metafora és

jelentés világába az elméletépítés erőszakával” (i.m. 86.). A jelentések tekintetében az allegóriát privilegizálja a szimbólummal szemben. Az allegorikusság elismerése a szubjektum decentralizálását is jelenti, ami összefügg a *flâneur* hibrid, határátlépő, mestizaje vagy szinkretikus identitásával – kifejezések, melyek árnyalatnyi eltérésekkel a kulturális többségére utalnak. Identitása ezen a többségen keresztül egyszerűen lehetővé teszi számára a dialógust, a határok áthelyezését nyitott, kölcsönös folyamatát, másrészt (poszt)hibriditása⁵³ által elszakíthatatlanul kapcsolódik a globális és lokális struktúrákhoz, és ugyan többé már nem egy modern értelemben egységesen elbeszélhető identitás, de a posztmodernitás új önreflexiói által megnyitott mozgó történeteken keresztül mégis narratívan elbeszélte önanonosság.

A *flâneur/flâneuse* etnográfus kutató McLaren koncepciójában reflektív. A dekonstruktív és reflexív etnográfia közötti különbségtétel után a szerző választása világos. Az ő kutatói *flâneurie*-je kifejezetten marxista alapú. „Marxista nézőpontból, a kritikai etnográfusnak mint *flâneur/flâneuse*-nek többet kell tennie, mint pusztán arra törekednie, hogy defetiszizálja, áthelyezze, lebontsa az elnyomó olvasási és írási gyakorlatokat megbontva kereteiket és előfeltevéseiket, amelyekkel a patriarchális cselekvésekhez és kapitalista társadalmi viszonyokhoz kapcsolódnak. ...át kell alakítania azokat a társadalmi viszonyokat és intézményi gyakorlatokat, amelyekből az elnyomó olvasási és írási gyakorlatok (ideológiák) kifejlődtek.” (i. m. 99.) Ez azonban nem könnyű feladat, és itt McLaren a dekonstruktív etnográfiahoz is kapcsolódik, mert jelzi – a korábban fölvezetett ellentmondásokkal összhangban –, hogy nem fix pozícióról van szó, hanem olyanról, amelynek alapját jelentik: „...a világ írásának és olvasásának ideiglenesen „rögzítő” (fixing) cselekvései, úgy hogy ezek egyszerre felszabadítják az elemzés objektumát a megtámadhatatlan, rögzített kategóriák uralmától, és a szubjektumot magát is újragondolják, mint egy szüntelenül nyitott, lezáratlan, mindig részleges narratív foglalkozást a szöveggel és a kontextussal.” (u.o.). Végül McLaren a reflexivitás fogalmát tisztázza, és egy bourdieui értelemben epiztemikus reflexiót végző etnográfus mellett teszi le voksát, aki mindig rendkívül gyanakvó kell maradjon a saját állításaival, szavaival, ismervé a másokért szólás arroganciáját. „A tudás sohasem áttetsző a beszélő szubjektum számára, ezért soha nem lehetünk biztosak benne, ki fogja valóban fölhasználni szavainkat, kit táplálunk és erősítünk meg kritikánkkal.” Megjegyzendő, hogy maga az itt összefoglalt szöveg ráerősít a nem lezárhatóságra, mintegy illusztrálja a *flâneur* decentralizált szubjektumát azáltal, hogy antitexteket hordoz: a szerző spontán terepnaplószerű reflexióit utazásaihoz kapcsolódóan, a szöveg születése közben, megbontva annak egységes szerkezetét.

4.7.2. A terep

A terep, amelyen az etnográfus kutat alapvető jelentőséggel bír a hagyományos kutatások és általában az etnográfia önfejlépítésében. Az a reflektálatlan feltételezés rejtőzött a szövegekben, hogy a terep jól körülhatárolhatóan az a tér, amiben a kutató eltölti kutatási idejét, ami egyben a vizsgált személyek élettere is. Ez a kép s ezzel a terep körülhatárolhatósága azonban alapvetően kérdőjeleződött meg az etnográfia utóbbi évtizedeiben. Egyrészt a nyugati világhoz (általában a városhoz) kapcsolódó etnográfiai esetében nem lehetett olyan egyértelműen megrajzolni a terepet – elég, ha a tömegközösségi terek etnográfijára gondolunk, másrészt az újabb etnográfiai kutatások, melyek írások, szövegek, filmek elemzésével, cybertérbeli kutatással vagy autoetnográfiként jöttek létre szintén kérdésessé tették, sőt lebontották a terep

⁵³ A hibriditás átértelmezésére utal a poszt előtag: a posztnezmeti kritikai reflexió fényében.

hagyományos felfogását, végül a vizsgált csoport, emberek élettére is több, mint a konkrétan megadható terep: egy iskolai etnográfia esetében például kérdés, hogy a gyerekek-tanárok családja, szülei, iskolán kívüli kapcsolatai mennyiben a terep részei, ha figyelembe vesszük, hogy az új felfogásban az etnográfus nem pusztán a szeme előtt adottat figyel meg, arra kérdez rá, hanem létrehoz a szélesebb kontextusuk által konstituált szubjektumokkal együttműködve egy dialogikus szöveget, amely – a megfigyelés mítoszának elvetésével – már nem pusztán a szeme előtt zajló események leírása és értelmezése (mint ahogyan sohasem volt csupán az!), hanem tapasztalatok újrajrása. Konceptió szintjén is dekonstruálódott azonban a terep: egyrészt ahogy Clifford (1988) mondja: a lakás és utazás tapasztalata a világunkban egyre és egyre kevésbé megkülönböztethető, ezért nehéz és egyre kevésbé lehetséges fix terepeket megrajzolni; másrészt az etnográfia új irányjaiban a terep is a szövegben, a narratívában megalkotott, megkonstruált valóság, nem előre adott. Egy kiszélesedett, fluid, diszkurzívan értelmezett terepről beszélhetünk már csak, amit talán azért jó megtartani, mint munka- és értelmezési keretfogalmat, mert ez jelzi a kutató és kutatása konstituáltságát, a (diszkurzív) kontextus meghatározó voltát: a terepet nem önkényesen teremti meg, hanem bizonyos értelemben a terep teremti meg őt és kutatását.

4.7.3. A kutatás folyamata

A kutatás folyamatát a posztpozitivisták megközelítésben alapvetően a terepmunka jelentette (és jelenti). Ezt Malinowski kanonizálta kutatásaihoz kapcsolódóan. A terepmunkát az antropológiai narratívában gyakran beavatási folyamatként beszélik el, mely fokozatos, gyakran küzdelmes bevonódás. A terepen a kutató azonban nem egyszerűen van, él, hanem módszeresen, tudományosan van jelen. A részvétel, a bevonódás is a jobb megismerés, a teljesebb igazság miatt lényeges, hiszen úgy lehet egy közösség kulturális viselkedését jól feltárni, ha nem marad kívülálló a kutató. A személyes bevonódás ellenére meg kell találnia az objektív megismerés lehetőségét, amit a módszerek tesznek lehetővé. Ezekkel gyűjt adatot: ez a kutatás első fázisa. Ezt követi aztán a második az adatok feldolgozása, amiből végül az etnográfia mint írásmű születik meg.

A legfőbb módszer a résztvevő megfigyelés, amelyhez a terepjegyzetek (*field notes*) vagy közkeletűbb magyar kifejezéssel a terepnapló készítése kapcsolódik. Amint Beach (2005) megjegyzi – Cliffordot idézve – ennek három fő fajtája van. Az feljegyzés jellegű (*inscription*) (1), amiben a kutató egyszerűen feljegyzi az által látott és hallott eseményeket; az átírás (*transcription*) (2), ami mások tapasztalatainak feljegyzése; a leírás (*description*) (3), ami vagy (a) a részletes (narratív) leírása valamilyen eseménynek, vagy (b) a kutató személyes, belső tapasztalatának leírása. Az etnográfiai megfigyelés egyik sajátossága, hogy több más tudományos módszertől eltérően nem a különlegesre, hanem a mindennapira, az átlagosra koncentrálnak (Beach, 2005); másik különös jellemzője pedig, hogy nem marad egyszerű („külső”) megfigyelés, hanem mindig kapcsolatközi jellegű, tehát része a csoporttal való kapcsolat, a velük folytatott párbeszéd, a közös tevékenységek. Itt kiemelt szerepe van az ún. informátoroknak (Kottak, 1974): ők olyan tagjai a csoportnak, olyan „privilegizált résztvevők” (kutatási alanyok), akikkel az etnográfus párbeszédet folytatva többet megtudhat az eseményekről, a viselkedésekről, a jelekről, és mindezek csoportbeli értelmezéséről. A résztvevő megfigyelést, mint adatgyűjtési módszer jól kiegészítheti újabban a felvétel (hang v. videó) készítése az eseményekről.

Az adatgyűjtés más módszerei is megjelennek az etnográfiai kutatásokban, mint a kérdőív és interjú különféle formái. Különösen az interjú emelendő ki mint klasszikus módszer: a hagyományos elképzelés szerint az etnográfiai interjúzónak el kell kerülnie, hogy előre befolyásolja kérdéseivel, kérdezési módjával az informátor választát, azért, hogy minél teljesebben a valóban *native*, *emic* tudást tudja feltárni, annak „természetes” heurisztikus formájában, ez azt követeli meg az interjúzótól, hogy együtt haladjon az informátorral: kövesse stílusát, gondolatmenetét (Spindler–Spindler, 1992).

A fentiekben kívül kutatók még számos módszert használnak a kutatásokban, hogy megfeleljenek a „minél több adat” (triangulációs) követelményének. Gyakori például a különféle terephez valamilyen módon kapcsolódó dokumentumok elemzése.

Wolcott (1992) a „hagyományos” etnográfia módszereit három fő típusra osztja:

- tapasztalás (*experiencing*): amellyel a kutató nézés, látás, hallgatás által gyűjt adatokat;
- kérdezés (*enquiring*): amelyben a kutató nem marad pusztán megfigyelő, hanem már intruzívabb szerepe van; célja, hogy adatokat, információt nyerjen, „szedjen ki” a kutatási alanyoktól/ból;
- megvizsgálás (*examining*): amely a mások által készített anyagok megvizsgálását jelenti.

Az adatgyűjtés után az elemzés feladata következik, ami már nem a szorosan vett terepmunka része, hanem az utána következő szakaszhoz tartozik. Az elemzés számos módjáról ír a szakirodalom. A *grounded theory* képviselői (Glaser–Strauss, 1967) úgy vélik, a terepre minél kevesebb preconcepcióval és előzetes elmélettel érkező kutató az empirikus adatok elemzéséből egy koherens elméletet kell, hogy fölépítsen. Az minden etnográfiai kutatásra igaz, hogy a rendelkezésre álló nagy adatmennyiséget valahogyan rendszerezni kell, s ez az értelmezési-elemzési folyamat elengedhetetlen része. Ez a rendszerezés általában a kódolás tevékenységét jelenti, vagyis bizonyos kategóriák kialakítását, és a szövegek rendezését ezek mentén (vö.: Szabolcs Éva, 2001). Ehhez újabban számos kutató különféle szoftvereket használ fel. Sok vita van arról, hogy milyen kutatáshoz, milyen szoftver jó, és hogy a szoftverek (rendszerükkel) mennyire befolyásolják az értelmezést magát. Sok könyvet adnak ki, és sok konferenciát szerveznek a szoftverek „jó” használatáról. Egyébként ezek kiválóan alkalmasak arra, hogy a „tudományosabbnak” tekintett kvantifikálást is lehetővé tegyék az etnográfiai vagy kvalitatív kutatásokban. Előszeretettel használják a szoftvereket azok a kutatók, akik mennyiségi adatokat akarnak nyerni vizsgálataikból. Mindenesetre a szoftverek – bármilyen beállítottsága is legyen a kutatónak – igen hasznosak arra, hogy az egyébként szinte kezelhetetlen adatmennyiség kezelhetővé, átláthatóbbá, elemezhetőbbé váljon. Én magam is használtam ilyen szoftvert, az NVivo programot (legújabb változata NVivo8). Kevésbé éltem az adatok feldolgozása során a program számszerűsítést lehetővé tevő komponenseivel. Egyfajta játékként fogtam fel a szövegek kódolását, és rugalmasan kezeltem ötletszerű kategóriáimat: átalakítva, narratív struktúrába helyezve azokat az írás során. Mindenesetre a program kétségtelenül hasznosnak bizonyult az óriási adatmennyiség kezelésében.

A „hagyományos” etnográfiai kutatási folyamatának, módszertanának ilyen leírása még rendelkezik relevanciával, mert egyfajta praktikus vázat kínál, amit én magam is felhasználok a kutatásomban. Alapvetően megkérdőjeleződtek azonban azok a posztpozitivisták előfeltevések, amik e mögött a világosan kirajzolódó koncepció mögött vannak. Az interpretatív és még inkább a posztstrukturális szemlélet több ponton kikezdte ezt a szép módszertani felépítmenyt. E megbontás számos elemére már a fentiekben fény derült. Ilyen például az objektív megfigyelés illúziójának megkérdőjelezése. Az interpretatív kutató már nem a minél objektívebb megfigyelésre és

leírásra törekszik, hanem saját interpretációs mezőinek reflektív megrajzolására. A terep megkérdőjelezésével a terepmunka mint olyan is dekonstruálódik. Sokkal inkább eleve interpretációk által alakított tapasztalatokról van szó⁵⁴, mint egy tudományos módszerek által vezérelt megfigyelésről az egységesként elbeszélhető kutatói beavatási folyamatban. A tapasztalatok azonban mindig már csakis szövegben válnak hozzáférhetővé. Az írás tehát nem másodlagos, és ahogy Beach (2005) kiemeli, már maga a terepnapló is értelmezés révén jön létre (egészen kézenfekvő módon például a kutató értelmezésének része, hogy mi kerül bele és mi nem akár legobjektívebbnek tűnő feljegyzésbe is: hiszen totális feljegyzés nincs). A posztmodern etnográfiaiban tehát a terepmunkáról áttevődik a hangsúly az írás – és (félre)értelmezés – folyamatára, a szövegek kérdésére. Más információgyűjtő technikák esetében, mint pl. a sokszor használt interjú ugyanez a lebontás érvényesül. A „posztmodern kutató” már nem információt akar „kiszedni” az interjúalanyból (ez ismét hatalmi gesztus, s ezt a szóhasználatlaltal is érzékeltettem), hanem kritikai posztmodern nézőpontból dialógusba akar lépni a kutatás résztvevőivel, velük együtt akar „igazságot konstruálni”; posztstrukturalista megközelítésben pedig a szöveget mintegy teleologikusan irányító, jelentéseket stabilizáló két különálló, fix szubjektum maga számolódik fel. Az interjú mint szöveg inkább a tudatos és tudatlanul vágyak játéktéréről, a jelentések mozgó, ambivalens, karneváli összetettségéről szól. Olyan közeg, ahol a diskurzusok hálójában sokféle szubjektum artikulálódhat. (Scheurich, 1997b, Popoviciu–Haywood–Mac an Ghaill, 2006).

Itt már nem arról van szó, hogy meg kell tanulni jól, vagyis minél objektívebben, módszertani pontossággal megfigyelni, interjúzni, kérdőívezni stb., s nem arról, hogy tudni kell az adatokat minél tökéletesebb metodikai pontossággal elemezni egy jó szoftverrel, hanem hogy tudni kell ÍRNI: reflektálni, értelmezni, újraírni, párbeszédbe lépni elméleti szövegekkel stb.

4.7.4. *Validitás*

Szabolcs Éva (2001) könyvében azt írja, hogy általánosan elfogadott nézet: a kvalitatív kutatásokban is érvényesíteni kell a megbízhatóság és validitás kritériumait. Ez természetesen nem lehetséges ugyanolyan módon, mint a kvantitatív kutatásokban, ezért számos alternatív formáját kínálja a szakirodalom annak, hogyan felelhet meg egy kvalitatív illetve etnográfiai vizsgálat is a megbízhatóság és érvényesség fogalmainak. Sok ezer oldalnyi metodológiai szakirodalom van ezekről a kérdésekről, melyek számtalan utat és azok megkérdőjelezését is tartalmaznak (vö. pl.: Scheurich, 1997c; Hammersley, 2002). Az egyik legelfogadottabb kritériumot az ún. triangulációt, vagyis a többoldali adatgyűjtést és megközelítést (vö. Szabolcs Éva, 2001), például erős kritika tárgyává tette Massey (1999), ugyanazon az általam posztpozitivistának tekintett hagyományon belül mozogva. Tény, hogy rengeteg új, a kvantitatív metodológiában használatostól eltérő, kreatív utat rajzolnak meg a tanulmányok, melyek figyelmet érdemelnek. Ilyenek a válaszadók által biztosított érvényesség, az a kritérium, hogy ne jussunk könnyen kínálkozó következtetésekre, hogy mindig éljünk az összehasonlítás eszközével a vizsgálatainkban stb. (vö.: Szabolcs Éva, 2001) Ami azonban közös ezekben a szövegekben az az, hogy áthatja őket az aggodalom. Aggodalom azért, hogy jól, pontosan, racionálisan „mérjünk” (még ha ezt nem is így fogalmazzák) vagyis reprezentáljuk a valóságot, aggodalom azért, hogy a kutató véletlenül se essék a szubjektivizmus hibájába, nehogy félreértelmezzon adatokat, s jól biztosítsa be magát a

⁵⁴ Pl. ahogy Beach (2005) megjegyzi, az is értelmezés kérdése: mi tekinthető a mindennapinak, átlagosnak, amit a kutató megfigyel (ld. korábban az etnográfiai megfigyelés sajátosságairól).

saját tévedéseivel szemben. Rejtetten pedig ott van az a feltételezés, hogy a kvalitatív (etnográfiai) kutató jobban kiszolgáltatott a saját szubjektivitásának, kevésbé tud objektív lenni, s valójában egy olyan kutatói közegnek kell számot adnia, mely a kvantitatív (és pozitivistá) metodológia felől teszi fel a kérdéseit. Milyen tudományos közég és tehát, ahol „általánosan elfogadott nézet” a validitás kritériumainak érvényesítése, és milyen módon? Érdemes árnyaltabban megközelíteni a kérdést a fent megrajzolt episztemológiai sokszínűség fényénél. Egyrészt fontos a világos „kimondás” az álláspontok megfogalmazása. Hammersley (2002) például kimondja, hogy ő posztpozitivistá és ebből a nézőpontból kritizálja a konstruktivista és politikai akciót hirdető kutatások validitási kritériumait, nem a „tudományban általában elfogadottra” hivatkozik. Másrészt jobb egy szélesebb fogalom, a kutatások legitimitásának kérdéskörében elhelyezni a problémát. Ezt teszi Denzin–Lincoln (2003) is, amikor háromféle válaszlehetőséget mutat föl a legitimitás forradalmának kihívására a kvalitatív kutatásokban. Megközelítésükben itt olyan kritériumokról van szó, amelyek a szövegek tudományos értékelésére vonatkoznak, hogy legitimnek tekintsek őket, nevezzük ezt validitási vagy egyéb (pl. megbízhatósági) kérdésnek. Arról van szó, hogy egy tudományos közösség mikor és mi alapján értékeli egy szöveget valóban meggyőzőnek, „hatalommal”, „erővel” (*power*) rendelkezőnek. (1) A megalapozáselvű (*foundationalist*) kutatók ugyanazokat a pozitivistá kritériumokat alkalmazzák, mint a kvantitatív kutatásokban; (2) a kvázi-megalapozáselvű (*quasi-foundationalist*) kutatók azt vallják, hogy egy sajátos kritériumrendszerrel kell kidolgozni a kvalitatív kutatásokra vonatkozóan; (3) a megalapozáselvet elvető (*nonfoundationalist* v *antifoundationalist*) kutatók visszautasítják az ilyen értékelő kritériumok felállítását, és felhívják rá a figyelmet, hogy ezek etikai és politikai kategóriák, melyekben az elméletalkotó illetve egy értelmező közösség álláspontja, ideológiája tükröződik. Véleményem szerint nem egyszerű besorolni azokat a megközelítéseket, melyek pontosan ilyen etikai-politikai kiindulásból igyekeznek alternatív validitási illetve legitimitási kritériumokat nyújtani, mint az „álláspont episztemológiák”, különösen a kritikai elméletek, melyekben az egyik kiemelkedő érvényességi kérdés, hogy a kutatás képes-e és mennyire átalakítani az igazságtalan társadalmi helyzeteket. Nyilván a kérdés messze nem módszertani már ez esetben, hanem mélységesen episztemológiai. Disszertációm korábbi fejezetében utaltam a problémák mélyén rejlő ismeret- és tudományelméleti kérdésre, a Melléklet 1-ben pedig ezek még bővebb kifejtését lehet megtalálni. E fejezetben csak kiegészítem néhány a kutatásmetodológiához konkrétan kötődő gondolattal a korábban ill. a Melléklet 1-ben a „narratív igazsággal” kapcsolatban fölvezetett képet.

Denzin–Lincoln (2003) kötete arra hívja fel a figyelmet, hogy egy a megalapozáselvet visszautasító álláspont esetén is szükség van a legitimitáció valamilyen modelljére. Miközben bemutat a különféle paradigmák között mintegy lavírozó két tanulmányt (Seale, Lather), arra a megállapításra jut, hogy ilyen modell illetve modellek kialakítása még nyitott kérdés és feladat. Annak ellenére, hogy sem a két szerző, sem az én véleményem szerint nem adnak ezek az utak kielégítő választ, érdemes idézni a két cikk fő mondanivalóját ezen a ponton. Seale (1989/2003) „megoldása” egészen sajátos. Úgy tekint a különféle validitást meghatározó utakra, mint mesterségbeli készségekre, amelyeket el kell sajátítani és alkalmazni kell egy kutatásban az ideológiai, episztemológiai, elméleti megközelítéstől függetlenül. Tehát a kutatás hihetősége érdekében szükség van egy posztstrukturalista szöveg esetében is a megfelelő kutatói „fortély” bizonyítására a különféle módszertani kritériumok alkalmazásával, mint a trianguláció, a résztvevők visszajelzése stb.

Lather (1986/2003) tanulmánya azért is fontos, mert a kritikai hagyomány jégében gondolja újra a validitás ismérveit. „Nyíltan ideológiai kutatásnak” nevezi azt a

három kifejezetten értékalapú megközelítést, amelyet vizsgál: a feminista, az újmarxista és a freirei kutatást. Mindháromban közös, hogy az érvényesség kérdése mélyen összekötődik az elkötelezettséggel egy igazságosabb társadalmi rend kialakítására. Arra vállalkozik, hogy egy a pozitívista hagyománytól ilyen egyértelműen elszakadó megközelítésben is felmutassa az empirikus elszámoltathatóság fontosságát. A három utat a szerint is megvizsgálja, hogy milyen erősségeik és gyengeségeik vannak a validitás különféle formáira vonatkozóan. Érvelése megmarad a kvázi-megalapozáselven, s egyfajta posztpozitívista hagyományon belül, de érdemes idézni azt a négy pontot, amit bármilyen nyíltan ideológiai kutatásnak is minimálisan fel kell tudnia mutatni szerinte, hogy legitimnek tekintessék:

- a módszerek, adatforrások és elméletek triangulációját;
- egyfajta reflektív szubjektivitást (amely a konstruktum validitást jelenti), vagyis annak dokumentálását, hogy a kutató feltevéseit, a felhasznált elméleteket az empirikus adatok (át)alakították, befolyásolták);
- a homlokzati validitást (*face validity*), ami a kutatás résztvevőinek legalább egy almintáját szembesíti a felmerülő kategóriákkal, elemzésekkel, következtetésekkel;
- a katalitikus érvényességet, vagyis annak dokumentálását, hogy a kutatási folyamat elvezetett a résztvevők gondolkodásának alakulásához vagy ideálisan valamilyen aktivizmushoz részükről.

Érdekes végül Scheurich (1997c) megközelítései, aki (szintén) nem akarja lezárni a validitás kérdését, hanem egyfajta bahtyini dialogikus karnevált javasol, a különbségek játékát, sokféle hangot, amely a validitás új, eltérő módjait keresi.

Ahogy az epiztemológiai rész végén írom, én a validitás kérdését megkerülöm, nem teszem föl direkt módon, más kategóriákat javaslok helyette. Ha mások viszont fölteszik nekem, akkor fel tudom mutatni disszertáciomban a keresés e karneválját, és a marxista alapú katalitikus validitásra törekvést.

4.7.5. Az írás

Az etnográfus tevékenységét annyira átszövi minden szinten az írás, hogy bizonyos értelemben fő tevékenységének tekinthető. Itt most elsősorban a cselekvés értelmében használok a szót, mindig figyelembe véve, hogy az nem elszakítható az *írástól*, mint a megszületett, leírt szövegtől, és a dekonstrukció szerint mondást megelőző *írástól*, amely elvont fogalom. Az írásról mint tevékenységről szóló szöveg is írott textus, s újrairással férhető csak hozzá...

Hagyományosan a megfigyelést (a tapasztalatszerzést) tekintették a kiemelt kutatói tevékenységnek, az utóbbi évtizedek szakirodalmában azonban a hermeneutikai fordulat nyomán erőteljesebben koncentrált az írásra. A tapasztalat ugyanis csakis a szöveg és így az írás által válhat hozzáférhetővé, s valójában az etnográfus kutatásának első percétől kezdve az utolsóig ír (ahogy most én is épp teszem). Jegyzeteket készít, naplót vezet, szakirodalmat foglal össze, végső formába önti a tanulmányát. Ennek fényében a szakirodalom számos módszertani tanácsot megfogalmaz az írás különféle szakaszaira vonatkozóan. A realista, posztpozitívista szemléletet követő szerzők nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy ezen a téren is „pontos” módszertani kerete legyen az etnográfának. Helye van természetesen az érzelmi, értékdimenziókat megszólaltató illetve narratív-értelmező írásnak, szövegnek, de a „tudományosság” érdekében valamiféle távolságot is fel kell venni a szubjektivitással szemben, s ehhez szükség van a módszerességre az írásban, a megfogalmazás folyamatában is. Pontos lejegyzés,

visszatérő reflexió, válogatás, elméleti kategóriák mentén haladás, világos értelmezői álláspont, megkérdőjelezés, újraírás: ezek tekinthetők e módszeresség sarokpontjainak. Természetesen helye van annak, amit Jeffrey (1999) játékos írásnak nevez (*playful writing*): amely kreatív, narratív, impresszionisztikus, analogikus, metaforikus, összehasonlító ugyanakkor elemző; amely a szelf bevonódását reprezentálja, ugyanakkor a szükséges távolságot is megteremti a kutatótól. Ez Jeffrey szerint az ún. memókon keresztül lehetséges, amelyet a kutató megjegyzéseként ír a terepjegyzeteihez. A játékos írás terepét ő elsősorban erre a területre szűkíti, mert a tudományos írásnak épp az a feladata, hogy ezeket a szubjektív-narratív elemeket reflektíven újraértelmezze és írja, megteremtve ezzel az elvárt eltávolodást.

Az etnográfiai írás teljesen más megközelítést látjuk Clandinin–Conelly (2000) narrativitást középpontba állító könyvében. A szerzők elbeszélik az írás történetét, és ezen keresztül mutatják be az etnográfiai írást. Felhívják rá a figyelmet, hogy az írás mindig feszültséggel jár. A terepszövegek kapcsán a kutató mindig azt érezheti, hogy nem tudja leírni a tapasztalatot, mégis vállalja az írás feszültségét billegve, mozogva a feljegyző és értelmező, a bemutató és kérdező, a vázlatos és részletező, a „belüli” és „külső” pozíciót megjelenítő jelleg között. A terepjegyzetek kikerülhetetlenül hol a tapasztalatok rögzítéseként konstruálódnak, hol annak rögzítéseként, ahogy a kutató megtapasztalja a tapasztalatot. Fölhívják arra is a figyelmet, hogy a szöveg nem éteri, hanem mindig konkrét időbeli, térbeli és szociális hálóban keletkezik, miközben valójában nagyon nehéz a szöveg pontos behatárolása, egyáltalán valamiféle „kijelölt hely” meghatározása az írás folyamatában. A terepszövegek írása maga is mindig interpretatív – mondják, s ezért szakítanak a lejegyzés – interpretálás még sokszor tételezett kettősségével az írás folyamatát illetően. A szerzők ezen kívül fölvezetik a terepszövegek különféle fajtáit. Ezek műfajilag nagyon sokféle lehetnek, s nem is mind az etnográfusok származnak: történetek (akár költői formában), tapasztalat-megörökítések, autobiografikus elbeszélések, zszurnalisztikus feljegyzések, levelek, beszélgetések lejegyzései, interjúk szövegei, dokumentumok, fényképek és egyéb tárgyak. A következő szakasza a munkának ezekből a terepszövegekből a kutatás szövegének megírása. Narratív princípiumoknak megfelelően a szerzők elmesélik, hogyan írták meg a szöveget: milyen nehéz volt a terepmunkát otthagyni; milyen problémákkal találkoztak, amikor a nagymennyiségű terepszöveget kezelniük kellett, s ebben nem volt segítségükre a választott szoftver; hogyan próbáltak narratív módon elemezni (szereplőket kijelölni, történeti szálakat felépíteni); hogyan jöttek létre köztes (*interim*) szövegek az értelmezés folyamán; hogyan segítette őket más narratív vizsgálatok és elméleti megközelítések szövegeinek olvasása; hogyan élték meg a mindig visszatérést és előrelépést, az oda-vissza mozgást az írás folyamatában stb. A végső szöveg megírásához is számtalan feszültség kapcsolódik. Állandó bizonytalanság, ambivalencia jellemzi a folyamatot elbeszélésük szerint. Az írás feszültségét ők négy fő komponens köré rendezve építik fel. Ez a hang, az aláírás, a közönség és a narratív forma, melyek önmagukban is feszültségeket hordoznak, és egymással is feszültségbe kerülnek. (1) A *hang* (*voice*) a résztvevők „megszóltatását” jelenti (beleértve a kutatót is); fontos küzdelemként mutatják be, hogy sokféleség érvényesüljön a hangok tekintetében, és kiemelik, hogy az írás mindig a tudatos vagy nem tudatos megszóltatás és elhallgatás (csönd) feszültségében keletkezik. (2) Az *aláírás* (*signature*) a kutató „nyoma” a szövegen. Nehéz kérdés, hogy az etnográfus mennyire nyomhatja rá bélyegét a szövegre, mennyire kell a saját hangját érvényesítenie; hogyan legyen jelen a szövegben, hogyan építse fel identitását benne. (3) A *közönség* (*audience*) azt jelenti, hogy a kutató író valakiknek ír, egy közegnek teszi hozzáférhetővé kutatásának szövegét. Míg a terepjegyzetek, terepnaplók írása során ezt a közeget, közönséget háttérbe szoríthatja,

megfelelkezhet róla (tudva, hogy azokat nem fogja feltétlenül publikálni, mintegy magának írja), a végső írás tekintetében hangsúlyosan megjelenik ez a szempont, és erős feszültségbe kerül az előző kettővel. Itt merül föl az intimitás, személyesség, titkok megjelenítésének a nehézsége a végső szövegben. (4) A narratív forma végül azt a küzdelmet jeleníti meg, ahogy a szerzők igyekeznek a narrativitást érvényesíteni (különbféle módokon) a záró tanulmányaikban is. Az írás itt úgy jelenik meg mint kísérletezés, és csak látszólagosan lezárható folyamat. A végső mű is nyitott az újraértelmezésre (úgy is mondhatjuk már sokadszor: újraírásra).

Beach (2005) már a terepjegyzetek kapcsán idézett tanulmányában érdekes megközelítést adja az etnográfiai írásnak. Nem annyira módszeres tevékenységként, hanem inkább művészetként írja le. Ebben a megközelítésben az etnográfusnak művészeti ügyességet kell elsajátítania, és nem módszertani jártasságot. Akár a művészi tevékenységnek az így felfogott etnográfának is megvannak a maga alapvető szabályai, amiket ő a spirálisan mélyülő hermeneutika mentén ír le, de ezeken túl az etnográfus nagy szabadsággal alkothat. Tanulmányában összehasonlítja a művészeti reprezentáció különféle formáival az etnográfiai írást itt már inkább a végső eredményt értve, amely természetesen nem elválasztható magának az alkotásnak a folyamatától. Az első forma a *pop-art*, amelyhez hasonlóan a *bricolage*-ként felfogott etnográfia is kollázst állít össze, a mindennapokat akarja reprezentálni, szembehelyezkedik az elit, magasabbrendűnek tekintett („magas művészeti” ill. pozitivistá tudományos) ábrázolásmóddal, nyitott a többféle értelmezésre, ironizáló, és igyekszik mindenki számára hozzáférhető lenni. Megvan azonban Beach szerint az a veszélye az ilyen alkotásnak, hogy a *pop-art*-hoz hasonlóan kisajátítja az a közeg (a populáris média), amelyet éppen ironizálni akart, és árucikké válik. A *pop-art* után a szerző a realista, impresszionista és expresszionista művészettel vonja párhuzamba az etnográfiai írás különféle formáit. A realista művészet és etnográfia a tételezett valóságot akarja ábrázolni a lehető legobjektívebb és legsemlegesebb módon. Az impresszionizmus teret ad a benyomásoknak, érzelmeknek, a „szubjektivitásnak”, és nem akar egy már meglévő, külső igazságot ábrázolni, s ezzel a dekonstrukció projektjével rokon. Végül az expresszionizmus, mely a kifejezésre teszi a hangsúlyt, de oly módon (szemben az impresszionizmussal), hogy megkérdőjelezze, szatirizálja a burzsoá polgári értékeket. Ehhez a kritikai megközelítés stílusa, írásmódja áll(hat) a legközelebb.

Beach (2002) egy másik cikkében (A megtévesztő képzetlet és az etnográfiai írás) részletesen ír arról az etnográfiai írásmódról, amelyet „jónak”, optimálisnak tart. Tanulmányát egy etnográfiai tekinthető⁵⁵ szöveg többszörös interpretációjára építi. Ez Mulkay írása⁵⁶, amely a reál és humán tudomány történetét mint egy szerelmi történet mutatja be, amelyben a férfi (*He*) a reáltudomány, a nő (*She*) pedig az öntudatra ébredő, a férfi uralma alól végül magát kivonó, s önmagára találó humán tudomány. A szöveg első „olvasásával” Beach feltárja, hogyan működött a jelentéseket az ellentétek, párhuzamok, hasonlóságok és különféle trópusok által. A szöveg egyrészt kérdésfeltevéseivel és egy emancipációs út bemutatásával a kritikai hagyományhoz köthető, másrészt a nyitott, mozgásban lévő jelentésekkel, a valóság intertextuális és szociális konstrukcióival posztstrukturalista.. Ez egyfajta „pozitív olvasata” a szövegnek. A második olvasás azonban fölmutat egy másik lehetséget, hogy t.i. a szöveg úgy is értelmezhető, mint amelyik pontosan jól megszerkesztett retorikai alakzataival szándékosan magával ragadja

⁵⁵ Abban az esetben, ha nagyon széles értelemben értjük a szót: etnográfiai amennyiben „az emberi kultúra antropológiai kötéppontjairól kommunikál egy üzenetet színehdokikus trópusok használatával” (Beach, 2002, 168.)

⁵⁶ Mulkay, M. (1991): *Sociology of Science: A Sociological Pilgrimage*. Milton Keynes: Open University Press, 23-25, idézi: Beach, 2002, 168-170.

az olvasót, és valójában egy előre kijelölt pozícióba helyezi, amely nem más, mint a tudományok viszonyáról konstruált jelentés elfogadása. Az író álnokul, egyfajta hipnotikus erővel elhitet velünk valamit, ami valójában nem a realitás, hanem csak pszeudo-valóság, az ő valósága. A harmadik újraolvasásban az elme és a képzelet új elméletét vázolja fel a szerző, amely az emberi képzelet közvetítő jellegét emeli ki. A szövegek érzelmeket hívnak elő, melyek a maguk részéről aztán tapasztalatokat és gondolatokat, s ezek az elme által összekapcsolódnak a megértésben. Ez kétféleképpen történhet: vagy kreatív, kísérleti vagy az ideológiai túldetermináltság jegyében reprodukáló módon. A képzeletet új felé mozgató megértés az irodalomban jellemző.

Ezen a ponton a szerző szétválasztja a perceptív, tapasztalatra épülő és az esztétikai használatát a képzeletnek. Az előbbi inkább köthető egy realiztikus tudomány(felfogás)hoz, az utóbbi pedig az irodalomhoz. Véleménye szerint a kettőt azonban nem szétválasztani kell, hanem összekötni. Épp ebben egyszerű Mulkay szövege, mert retorikai és allegorikus jellegénél fogva egyszerre hordozza a „valami valóságosról beszélés”, tehát a percepció tudományos dimenzióját, és a kinyíló, az észleltet túlmutató, kreatív esztétikai artikulációt. Az ezt a két szempontot összekötő szövegek lehetnek expresszionisták, melyek elősegítik a képzelet játékát mint a tapasztalat intertextuális újraírását. A realiztikus itt nem azt jelenti, hogy amit ábrázolunk az valóságos, hanem hogy a képzeletben előhív valóságos érzéseket és tapasztalatokat. Ezen a ponton pedig minden írásról elmondható, hogy arra szolgál: a nyelv játékával meggyőzősen másokat valamiről. Ami természetesen megtevésztés is lehet. De ez alól nem tud kibújni a szöveg. Épp Mulkayt idézve Beach kifejti – Derridával is összhangban – hogy valójában az emberi nyelv (különösen nyugati tudományos változatában!) esszenciális, a világot megfogni akaró természete elől nem lehetséges elmenekülni. Mégis olyan szövegek, mint Mulkayé, melyek a percepciót és a „karneváli szemiotikát” össze tudják kapcsolni, ráirányítják a maguk retorikai természetére az értelmező figyelmét, és épp ezáltal megbonthatják az esszenciális struktúrát. Ez az allegóriára és retorikára építő expresszionisztikus írás, amelyet Beach szeretne erőteljesebbnek látni az etnográfiaiban, amit véleménye szerint még mindig a realiztikus vagy impresszionisztikus forma ural inkább. Ez azt is jelenti, hogy az etnográfiai íráshoz nagy szükség van az esztétika képesség fejlesztésére, sokkal inkább mint a megfigyelői és beszámolóí készségek hagyományos kiemelésére.

Cikke zárásaként arra hívja fel a figyelmet, hogy ha a korábbi következtetéseivel összhangban az etnográfiát úgy tekintjük, mint egy a retorikai trópusokból saját diskurzusait felépítő tudományt, akkor az etnográfiai írás és a változó reprezentációk problémája nem annyira a szerzői szubjektivitáshoz, és annak episztemológiai választásaihoz köthető, hanem alapvetően politikai kérdés.

A fenti tanulmány sok ponton összhangban van korábban kifejtett episztemológiai választásaikkal, mely az *adaequatiót*, realiztikus marxista értelmezését és a posztstrukturalista nézőpontot igyekezett „összejátszani”, de felhívja a választásaim diszkurzív és politikai konstituáltságára is a figyelmet, amelyet hol érvényesítetek, hol figyelmen kívül hagyok a szövegemben, mondhatom védekezésképp: hogy a perceptív és esztétikai összjátékát biztosítsam, vagy őszintébb (?) vallomással: mert nem tudom (nem akarom?) fenntartani szövegem dekonstruktív nyelvezetét, nyelvjátékát (nem a Wittgensteini értelemben).

Ebben az alfejezetben is jól látszik, hogy disszertációim alapvetően textuális utat követ. Hozzá kell ehhez azonban tenni, hogy erőteljes kritika éri ezt a fajta megközelítést általában és az írás ilyen értelmezését is a performansz-alapú etnográfiai részéről. Conquergood (1998; 1991/2003) szerint a textuális fordulat és modell egy nyomtatásalapú, eurocentrikus előfeltevés rabja marad (idézi Denzin–Lincoln, 2003).

Gordon–Holland–Lahelma (2002) egyenesen egyfajta fejlődési útként beszélik el a pre-textuális, textuális és poszttextuális etnográfiai korszakait. A két utóbbi megközelítés feszültsége fennáll és eldöntetlen. (Denzin–Lincoln, 2003)

4.7.6 Etikai kérdések

A XX. század második felében – néhány etikailag megkérdőjelezhető kutatás után – előtérbe kerültek a tudományos vizsgálatok esetében a morális kérdések. És ahogyan láttuk: újabban a tudomány és moralitás viszonyának új perspektívái még erőteljesebb kérdésfeltevéseket mondanak ki, amellyel különösen a társadalom- illetve embertudományi kutatásoknak számolniuk kell. Az erkölcsi kérdés két szinten vehető fel. Az egyik, hogy maga a kutatás etikailag értékelhető. Milyen a hatása az olvasók, résztvevők számára? Ennek milyen morális implikációi vannak? Itt merül föl az-az állandó aggodalom: vajon egy etnográfiai kutatás – legyen az bármilyen reflektív, megbontó stb. – „természeténél” fogva nem alapvetően hatalmi gesztus, nem csupán egy lehetséges útja a felügyeletnek, kontrollnak? (Crozier, 2005) Nyilván a kutatók, mint jómagam, akik etnográfiai írnak, úgy hiszik, hogy a közzétett írás, s maga a vizsgálat, inkább előrevivő, az elnyomó hatalmat megbontó jellegű, tehát nem alapvetően hatalmi, illetve legfeljebb annyiban az, amennyiben minden emberi viszonyrendszerben alapvetően jelen van a kontroll és a hatalom dimenziója, amelyre azonban éberem kell a kutatónak odafigyelnie. Ennek ellenére a kérdés kihívása élő, provokatív, s nem hagy nyugalmat a felelősséget vállaló etnográfusnak. Crozier (2005) szerint törekednünk kell arra, hogy minimalizáljuk a kutatásunk felügyeletteltségét. Ő erre a következő módokat javasolja: (1) a résztvevők bevonását, az eredmények minél teljesebb hozzáférhetőségét adva meg a kutatási folyamat különböző pontjain; (2) a reflexivitást, amellyel feltárjuk saját nézeteinket, álláspontjainkat, érdekeinket, és ezek implikációit a kutatásban; (3) a pusztá reflexivitás azonban nem elég, mert a kutató hatalmi pozícióját nem változtatja meg, ezért szükség van még a hatalmi dimenzió és a struktúrák figyelembe vételére, a reflexió ezekben elhelyezésére, és a résztvevők aktív asszertivitásának elősegítésére, amellyel a kutatást, a kutatási beszámolót a maguknak megfelelő módon tudják használni.

Ugyanezen a szinten, a kutatás etikai értékelésének szintjén, de még szélesebb elméleti keretbe helyezve a problémát, föltehető a kutatási paradigmák morális pozíciója. Többször utaltam már rá, hogy mennyire megkérdőjelezhető maga a pozitivistá tudomány erkölcsi szempontból, ahogy erre Guba–Lincoln (1989/2003) felhívják a figyelmet a kvalitatív kutatás etikai forradalmaként aposztrofálva az ezt megvilágító tendenciákat. Ezen a ponton az is világosan látszik, hogy az etikai mennyire nem elválasztható a politikaitól. Minden erkölcsinek politikai implikációi, következményei vannak, sőt minden morális kérdés egyben mélyen politikai is.

Az etikai problémafelvetés másik szintje a kutatás folyamatában előkerülő kérdések, a kutatásetika szintje. Az ide kapcsolódó problémák kiváló, ma is érvényes összefoglalását adja Deyhle–Hess–LeCompte (1992) cikke. Jól látszik ebből és sok más írásból is, hogy itt leginkább kérdések vannak, és nagyon kevés válasz. A kutatás során én magam is számos etikai dilemmával találkoztam, most itt – a fent idézett cikk alapján – az etnográfiaiban leggyakrabban előkerülő problémákat sorolom fel. Deyhle–Hess–LeCompte (1992) tanulmányukat bizonyos etikai alapok megrajzolásával kezdik, bemutatva 5 féle erkölcsi megközelítést: a szövetségit (*covenantal*), az utilitaristát, a teleologikust a kantit és a kritikait. Ezek alapján fogalmazzák a különféle kérdésekre adott válaszokat. Ez a része azonban véleményem szerint némileg erőltetett a cikknek, és

ezért én inkább a problémák felvetésére koncentrálok a tanulmány bemutatásában, újrairrásában⁵⁷.

Az etikai kérdések egyik csoportja a bevonódás köré rendezhető, a kutatói pozícióhoz kapcsolódik. Mennyire és milyen módon válok, válhatok részévé a tanulmányozott közegnek, közösségnek? Megtehetem például, hogy úgy öltözöm, ahogyan ők, hogy befogadjanak, de ezzel be is csapom őket, mert egyébként nem öltöznék úgy, tehát nem „magamat adom”. Mennyire kell magamat adnom? Mennyire kell felfednem magam? Ilyen és ehhez kapcsolódó további kérdések általában felvetődnek a mindennapi emberi kapcsolatainkban is. A különbség, hogy itt minden egy tudományos kutatás kontextusában és jegyében történik – amelynek része természetesen az én önmagamról alkotott képem, kapcsolati hozzáállásom. Ide kívánczok az álcázás, a „*fake persona*” problémája. Vannak kutatások, amelyekben az etnográfus nem mondja el, hogy ki valójában és mik a céljai, s így épül be a közösségbe. Ez a fajta teljes álcázás azonban nem elfogadott általában a tudományos közegben, fölmerül viszont továbbra is a nem teljes igazság elmondásának, vagy a részleges ferdítésnek, elhallgatásnak a problémája. Deyhle–Hess–LeCompte (1992) szerint az etikai hozzáállástól függ, hogyan áll hozzá a kutató ehhez a kérdéshez. Utilitarista szempontból például ez elfogadható, ha a kutatás hasznára válik, úgymond ahhoz „szükséges”, hogy a kutató jól be tudjon épülni, ne ütközzön ellenállásba stb. A kritikai megközelítés szerint azonban, amely alapvetőnek tartja a résztvevők aktív bekapcsolódását, egyenrangú félként kezelését, elfogadhatatlan bármilyen elhallgatás, ferdítés. Továbbá probléma, hogy kiket is kezelék egyenrangú félként, kik is a résztvevők, és kiknek a közösségébe kapcsolódom be. Ha egy közösség életébe minél teljesebben be akarok vonódni, akkor könnyen lehet, hogy valamilyen szembenálló csoporttal ellentétbe kerülök. Még érzékenyebb a kérdés, ha magán a terepen több elkülöníthető csoport van. Az iskolai etnográfiákban például, ha a diákok közösségébe vonódom be, könnyen konfliktusba kerülhetek a tanárokkal, és fordítva; vagy ugyanez történhet, ha a diákok egy csoportjával (egy osztállyal vagy egy csoporttal az osztályon belül) szorosabb kapcsolatba kerülök. Egyáltalán ha időlegesen vagyok ott, akkor mennyire válhatok barátta, mennyire játszom így mások érzelmeivel. Illetve mennyire elfogadható, ha a kutató számára tulajdonképpen a barátság eszköz a résztvevő megfigyelésben?

Külön probléma, hogy ha a befogadó közösség olyan tevékenységet folytat (és esetleg ebbe bevonná az etnográfust is), amely a kutató nyugati etikájával, vagy netán valamilyen törvénnyel ütközik. Az iskolai életben pl. ilyen lehet a diákok tanárokat megfélemlítő magatartása.

Hasonlóan a kutatói pozícióval hozható összefüggésbe, de már inkább a kutatás folyamatához kapcsolódóan merül fel a kérdés: milyen hatással vagyok az adott közösségre, milyen napról napra a viszonyom velük, az egyes tagokkal és az egész csoporttal. Az utóbbi évtizedekben megerősödött a tendencia, hogy a kutató és a többi kutatásban résztvevő között kölcsönös kapcsolatra egyfajta reciprocitásra van szükség. Nem egyszerű azonban ennek mértékét, hogyanját meghatározni, megélni. Törzsi kultúrák esetében előfordulhat, hogy a kutató orvosi segítséget tud adni betegeknek, de kérdés, mennyire lesz ezáltal inkább a törzs orvosa, és mennyire tudja megőrizni elsősorban kutatói szerepét. A befogadó kultúra is nyújthat segítséget a kutatónak, a cikk például beszámol egy esetről, amikor az etnográfust a sámán gyógyította meg egy kigyómarás és több sikertelen (nyugati) orvosi beavatkozási kísérlet után. Az iskolai etnográfiákban még élesebb a kérdés: kiket, mennyire segíthet a kutató (a diákokat a tanulásban? netán puskázásban? a tanárokat a tanításban?) .

⁵⁷ A cikk tartalmát itt már a saját nézeteimen, gondolataimon átszűrve mutatom be.

A terepmunka végén fontos az elbúcsúzás felelőssége, és etikája van az utána következő időszaknak, sőt éveknél is: a kutatás (úgy is mint folyamat, úgy is mint publikált etnográfia) hatásainak nyomon követése, a kapcsolattartás, visszajelzések adása lehetnek morális kritériumok.

A cikk etikai és nem pusztán módszertani követelményként adja meg a többféle értelmezés felvetését, az ún. rivális hipotézis állítását az elemzés-értelmezés folyamatában, hogy árnyalt legyen a kutatói interpretáció. Ez nyilván azért morális tényező (is), mert az etnográfus mint résztvevő megfigyelő etikai felelősséggel tartozik értelmezéseikért, és konkrét emberekről, csoportokról van szó, akik esetében a kimondott interpretációk megbélyegzőek, ártalmasak vagy épp építők lehetnek.

Súlyos kérdéseket vet föl az eredmények publikálásának a problémája. A kutatónak mindig fel kell tennie a kérdést, milyen veszélyeket, ártalmakat hordozhat egy-egy történet, eredmény stb. nyilvánossá tétele (még az anonimitás megőrzésével együtt is) a kutatásban résztvevők számára. De a szélesebb szakmai és nem szakmai közösség mint közönség (audience) tekintendő, amelyre valamilyen hatással lehetek írással, és ezért a hatásért legalábbis részben felelős vagyok.

Természetesen mint minden kutatásban, itt is alapvetően követelmény a résztvevők védelme, a „nem ártani” alapelve, de megmarad a kérdés, hogyan ártunk és hogyan (s kiket) védünk. Ha például a tanári hatalommal szemben védjük a diákokat, vajon ezzel nem ártunk-e a tanárnak (pl. megbélyegzetté válik, mint rossz tanár). A visszajelzés kérdésének gyakorlata bevett módja annak, hogy minél inkább megeléjünk a védelem és „nem ártás” etikai kritériumának. Erre azonban nem minden esetben van lehetőség, illetve érkezhetnek visszajelzések is ugyanarról a terepről más-más résztvevők részéről. A védelem egyik tipikus eszköze, hogy a kutató felismerhetetlenné teszi a kutatásban résztvevőket megváltoztatva a neveket, néha a körülményeket is. Érdekes kérdés itt magának a terepnek a megnevezése illetve elrejtése. Ez különösen az iskolai etnográfiai esetekben kiemelkedő kérdés. Egy másik tanulmány: Walford (2002d) specifikusan a pedagógiai etnográfikákra utalva problémaként jeleníti meg, hogy az iskolák, pedagógiai intézmények közül a többség azt kéri, hogy ne kerüljön be a nyilvános kutatási beszámolóba a neve. Ez azonban azért válik egyfajta fordított etikai problémává, mert így a kutató – a hagyományos kutatásetikai követelményeknek megfelelően ugyan, de – valójában kiszolgálja az iskola, mint hatalmi intézmény felelősséget hárító tendenciáit, és a saját kutatói elszámoltathatóságát is csökkenti. Egy etnográfiai kutatás jó alkalom lehetne egy iskola számára, hogy szembesüljön a saját erősségeivel, gyengeségeivel, számot adjon a nyilvánosságnak a belső életéről, s így a kutató is nyíltan, „ellenőrizhetőbben” láttathatná munkáját. Az ezoterikus iskolai közeg nem demokratikus. Hozzáteszem, ez esetben fontos az iskolát körülvevő (szintén nem mindig demokratikusan működő) társadalmi kontextus figyelembe vétele is.

4.8. Narrativitás

A disszertáció episztemológiai részében már írtam a narrativitásról (a Melléklet 1-ben pedig bemutatom a narratív fordulatot). Ebben a fejezetben az a kérdés, mit jelent (het) az, hogy egy etnográfia narratív és hogyan valósul meg ez a kutatásban, írásban. A narratív jelleg sokmindent jelenthet, ha a nemzetközi szakirodalmat (és a kevés hazait) tekintjük: (1) Jelentheti a történetekre figyelmet a terepmunka során (az adatgyűjtő történetei, közösségi történetek stb.), pedagógiában az iskolai elbeszélésekre, nevelési, oktatási, tanári, tanulói történetekre fókuszálást. Ez esetben a feldolgozás lehet teljesen

kvantitatív is akár. (2) Jelentheti a történetmondásra mint emberi jelenségre való odafigyelést, a mögöttes történetek föltárását. Itt a narratíva még mindig inkább csak tárgya a kutatásnak. (3) Jelentheti a kutatás narratíváira való odafigyelést. A terepnaplók tudatosan vállalt elbeszélő jellegét, egyfajta narratív pozícionálást. Itt már módszertani kategóriává válik a narrativitás. (4) Jelentheti a tudományosság narratív felfogásának érvényesítését a vizsgálatban és a szövegben. Itt már egyértelműen episztemológiai szinről van szó, amely természetesen tükröződik a metodológiában. (5) A kutatási beszámoló, a publikált etnográfia (vagy más kvalitatív kutatáshoz kapcsolódó szöveg) narratív jellege jelentheti, hogy fontosak és esetleg számszerűen is számosak az elbeszélések benne, vagy hogy az egész történetként épül föl. A beszámoló ilyen vagy olyan narrativitása részben (de persze nem teljesen) független a metodológiai és episztemológiai narrativitástól. Lehetséges olyan kutatás, amelyből erősen narratív írás születik, de maga a vizsgálat episztemológiája ill. metodológiája nem narratív, vagy nem kifejezetten, „erőteljesen” az. Fordítva is elképzelhető, bár ha a narrativitás áthatja a kutatást, szinte biztosan narratív jellegű lesz (valamilyen szinten) a beszámoló is. (6) Külön kiemelhetők még az élettörténet(ek)et középpontba helyező kutatások, írások. Többben a narratív kifejezést a biográfiai szinonimájaként használják a kutatókat tekintve (vö.: Dhunpath, 2000; Botia, 2000). Ezen belül is külön műfaj a már említett autoetnográfia, amelyet Ellis (2004) úgy határoz meg mint „kutatás, írás, történet és módszer, mely az önéletrajzit és személyeset összeköti a kulturálissal, társadalmival és politikaival” (i. m. xix.). A szerző idézett művében arra tesz kísérletet, hogy egy autoetnográfián keresztül mutassa be a „műfajt”. Könyvének címe és alcíme sokat mondó: „Az etnográfiai én. Módszertani elbeszélés az autoetnográfiáról.” Egész munkája – amely tekinthető módszertani kézikönyvnek is – rendkívül következetesen narratív, irodalmi jellegű. Az összes módszertani kérdést a könyv történetébe ágyazva tárgyalja. A könyv azzal kezdődik, hogy elmeséli Valerie látogatását, aki megkéri, legyen a konzulense. Valerie a mellrákot túlélők hosszú távú alkalmazkodásáról akarja neveléstudományi doktoriját írni, de azzal kezdi, hogy ugyan ő maga is átéltte ezt, de ettől az élménytől távolságot akar tartani, hogy ne legyen szubjektív a kutatása. Carolyn (a szerző) épp ellenkezőleg arra biztatja, hogy épp ez alapján a saját tapasztalat alapján írjon, és meghívja az autoetnográfiáról szóló órájára. A könyv elbeszélése azután a témáról tartott órához kapcsolódik, szereplői pedig: ő maga, a tanítványai, kollégái, barátai és partnere, valamint kutyáik. Munkája kiváló példája annak, hogy tudományos módszertani kérdések hogyan szólalhatnak meg irodalmi, narratív, sőt önéletrajzi („személyes”) formában. Az autoetnográfia azonban nem csak különálló műfajként él, hanem sokszor része, jellegzetessége a nem kifejezetten ilyenként meghatározott kutatásoknak is. A „mélyen” (ld. a (4) kategória fent) narratív kutatásokban mindig, kikerülhetetlenül van autobiografikus jelleg – ahogy Clandinin–Conelly (2000) is megjegyzi –, így a narratív etnográfiaiban autoetnografikus.

A pedagógiai szakirodalmat tekintve érdemes kiemelni Clandinin–Conelly (2000) kötetét. Monográfiájuk jó példája a (4)-es episztemológiailag és metodológiailag is alapvetően érvényesített narrativitásnak. Maga a publikált szöveg nem olyan szinten irodalmi, elbeszélő, mint Ellis (2004) könyve, de szintén elbeszélő jellegű s történetekből felépülő. A szerzők leírják saját kutatásuk folyamatát, történetét, és ezen keresztül adnak egyfajta narratív módszertani kézikönyvet az olvasó kezébe. Néhány metodológiai pontját fölhasználtam az írásról szóló fejezetben magam is. Egész munkájukat áthatja egy a könyv elején megfogalmazott narratív metodológiai alapelv, szempont: „a háromdimenziós narratív vizsgálódási tér”. A három dimenzió, amelynek megközelítésükben át kell hatnia a narratív kutatásokat, és melyeket ők maguk is érvényesítenek könyvükben: a személyes és társadalmi tengelye (interakció); a múlt, jelen

és jövő dimenziója (folyamatosság); és a hely (szituáció). Monográfiájuk másik kiemelkedő pontja a kutatás elméleti keretének megrajzolása. Ezt többszörösen narratív módon alkották meg ugyanis. Nem egyszerűen bemutatják a munkájukat alakító elméleteket, hanem történet formájában elbeszélik hogyan, mi módon találkoztak ezekkel, és mindig konkrét személyekhez kötve a megközelítéseket, azok élettörténetét is beépítik az elmélet bemutatásába.

Az etnográfia narrativitása kapcsán a már többször idézett Narratívák (N. Kovács Tímea–Thomka Beáta, 1999) kötet tanulmányai szolgálnak jelentőségteljes értelmezésekkel (Atkinson, 1999; Bruner, E. M.⁵⁸ 1999). Mind Atkinson, mind E. M. Bruner arra hívják fel a figyelmet, hogy az etnográfiaknak eleve számos narratív jellegzetességük van, sőt az etnográfiai szövegek alapvetően a valóságkonstrukció irodalmi, narratív formájához állnak közel.

Atkinson megemlíti, hogy a múltban az etnográfusok nemigen fordítottak figyelmet gyűjtött adataik narratív minőségére, és a munkájuk narratív jellegére sem. Pedig a szövegekben rengeteg történet, történetszerű elem van. Két egymással összefonódó szinten jelenik meg a narratíva: a terepen megfigyelt események felidézésében, és a kutató felismeréseinek, „megvilágosodásának” elbeszélésében. A szerző figyelmét először az etnográfus történetére, meséjére fordítja. Feltárja a különféle etnográfiai közös elemeit, amelyek egyfajta folklórt, mitológiát teremtenek, s a népmesékhez hasonló struktúrát alkotnak. Ezek a visszatérő tényezők a következők:

- a kívülállóból társá, „otthonivá” válás;
- az etnográfus mint „hajótörött felfedező”, aki egyedül marad a „kutatás partján”
- a kutató mint ironikusan ábrázolt, botladozó anti-hős, aki ugyanakkor a botladozások után a terepen kompetens, bölcs lesz, megvilágosodik;
- az egyre mélyebbre hatoló kutató képe, aki egyfajta találkozásokból álló zárandokutat jár be.

Atkinson megmutatja, hogy a vallomásosság, az „őszinteség” retorikai célt szolgál. A személyes narratíva gyakran elválik a „szakszerű” szövegrészekről, és sokak szerint ez az elválasztás teszi lehetővé, hogy a vallomásosság ne fenyegetse a „szakszerű” szöveg tekintélyének tisztaságát. Épp fordítva van azonban a szerző szerint: pontosan a narratív, szerzőre vonatkozó vallomásos szövegek keltik az olvasóban a hitelesség érzetét. Ezek szerepe, hogy meggyőzzék: valóban szakszerű és autentikus a terepen megfigyelt események leírása.

Edward M. Bruner (1999) tanulmányában az etnográfiai megalkotásának folyamatát írja le – feltárva ennek történetmondó jellegét –, és az implicit narratív szerkezetet mutatja meg, mely az etnográfiai leírások vázát alkotja. Megközelítésében nem az etnográfia egyik műfaja a történetmondás, hanem maga az etnográfia a történetmesélés egyik műfaja. Az őshonos amerikai kultúrára vonatkozó kutatásokat vizsgálva kimutatja, hogy ezek értelmezésében a háború előtti narratívát, mely az aranykor, széthullás, asszimiláció (múlt, jelen, jövő) tényezői mentén mondta el a kultúra történetét, felváltotta egy teljesen új, mely a kizsákmányolás, ellenállás és etnikai újraéledés folyamataként rajzolja meg a történetet. Konkrét szövegeket elemezve E. M. Bruner megmutatja, hogy mennyire meghatározó a domináns, mögöttes narratíva az etnográfiai tapasztalatok értelmezésében. Illúzió tehát az az eredeti gondolat, hogy az antropológus a jelent tanulmányozza tudományosan, s abból kiindulva beszél a múltról, s jósolja meg a jövőt. Valójában egy már meglévő (múlt, jelen, jövő) narratív struktúrába illeszti a jelen tapasztalatát is. Nincs „ártatlan” etnográfus, minden kutató már egy

⁵⁸ Edward M. Bruner, aki nem keverendő össze Jerome Brunerrel, ezért kiírom a keresztnéveinek monogramját is.

történettel a fejében érzetik a terepre. Végso soron felvethető az a kérdés is, hogy valójában nem minden etnográfia követve a domináns narratív szerkezetet „ugyanazt” a történetet meséli-e el, mint ha ugyanakkor a partitúrának az újraeljátszása lenne. E. M. Bruner válasza, hogy „Az újraelmondás sohasem a már egyszer elmondott történet pontos reprodukciója, mert figyelembe veszi a korábbi elmondásokat, melyek *keretei* mindig különböznek egymástól. Diakronikusan szemlélve, a történet egyszerre átalakított és átalakít; [elmondása] feltárja a benne rejlő lehetőségeket, és mint egy művészeti stílus kibontakozása során, *nyilvánvalóvá válik a különböző kombinációkat előidéző tiszta játék és élvezet.*” (kiemelés az eredetiben) (188.) A tapasztalat és a történet között egyfajta dialektikus viszony van, de a domináns narratívához igazodás mindig megfigyelhető, sőt sokszor a szakmai közeg által ellenőrzött a publikált etnográfiai szövegekben is. A kutatásnak persze újdonságértékűnek kell lennie, ezt úgy éri el azonban, hogy ha egyszerre újszerű és egyszerre ismerős, vagyis felismerhető marad benne a domináns történet. Az empiria és narráció viszonyrendszerében a tanulmány a tapasztalat diskurzussá alakításának négy fázisát, négyféle történetmondást különböztet meg. (1) Elmondjuk a helybélieknek céljainkat, és etnográfiai dialógusba lépünk velük. (2) Terepnaplónkban írásba foglaljuk a terepen szerzett információkat. (3) Kollégáinkkal megosztjuk kutatásunkat, akik visszajelzésekkel segítenek a végso, publikálásra alkalmas formába öntésben. (4) Végül a megjelent publikációt más antropológusok olvassák, és „tovább mondják”: előadásaikban, cikkeikben összefoglalják, értelmezik. E. M. Bruner szövege állandóan hangsúlyozza a domináns narratívához visszatérést akárhányszor is mondjuk el újra a történetet. Érdekes, hogy nem vet igazán számot az uralkodó történet megtörésének, az ellenállásnak a lehetőségével, illetve azzal, hogy bizonyos esetekben több párhuzamos, egyszerre legitim történet él szakmai vitákban is – például a pedagógia terén az iskoláról (belső világáról) kialakult különféle narratívák. Tanulmányának végén az adatközölők és az antropológus narratíváinak összekapcsolódását mutatja be. Arra hívja fel a figyelmet, hogy az indiánok mennyire követik az antropológusok róluk írt narratíváit. Fölmerülhet: talán ez „eredetileg” az ő történetük. A szerző fölöslegesnek véli azonban a kívüllállók és „belül állók” nézőpontjának, történeteinek szétválasztását, vagy szembeállítását. A szubjektum-objektum oppozíció posztstrukturalista felszámolásának jegyében, azt írja:

„...az antropológus és a bennszülött ugyanabban a hálóban akadt fenn, (...) ugyanazok a korunkra jellemző domináns narratívák keretezik gondolkodásukat. (...) Az etnográfus nem individuális, kreatív kutatónak látszik, nem tudós szubjektumnak, aki felfedez, hanem inkább egy befogadó testnek, melyen keresztül a narratíva szerkezete kibontakozik. Ha a mítoszoknak nincs szerzőjük (á la Lévi-Strauss), akkor ilyen értelemben az etnográfiai szövegeknek sincs. ...amikor azt hisszük, feltárjuk a valóságot, akkor csupán saját szimbolikus rendszerünkkel dialogizálunk... Úgy gondolom, hogy az antropológus és a bennszülött adatközlő ugyanabban a szimbolikus rendszerben folytat párbeszédet. Nem arról van szó, hogy kultúráink azonosak volnának, hanem arról, hogy vannak olyan – legalábbis részben – közös narratíváink, melyek a kultúrák közti kapcsolatokkal és a kulturális átalakulásokkal foglalkoznak.” (i. m., 191.)

A narratíva és etnográfia viszonyrendszerében azonban nem csak az etnográfiai elemezhetjük mint narratívát, hanem a kifejezetten narratív kutatásokra, írásokra is fordíthatjuk a figyelmünket. Ezt teszi Atkinson cikkének második felében. Két olyan etnográfiai mutat be, amelyek teljes egészükben narratív szövegek, egyfajta krónikák.

Az első sikertült narratívának mondja. A *When Profecy Fails* kutatást sok kritika érte, mert a kutatók egy UFO-kban hívő vallásos csoportba épültek be megtévesztő módon, és az etnográfia maga egyszerűen a csoport életének elmesélése. A szöveg narratív szempontból azonban rendkívül hatékony. Fenn tudja tartani ugyanis az olvasó

bevonódottságát olyannyira, hogy képes lesz felfüggeszteni a kételkedését és mintegy részévé válni maga is a csoportnak, elsajátítani a nézőpontját. A mű így támasztja alá az expliciten csak utalásszerűen kifejtett, de a műben végig implicit módon jelenlévő szociológiai elméletet (a kognitív disszonanciáról), miszerint egy hithez kapcsolódó próféciák beteljesületlensége nem vonja maga után magának a hitnek az elutasítását.

A másik etnográfiai egyedülálló (*singular*) narratívának nevezi a szerző. A *Hip Capitalism* egy underground rádióállomás történetét mutatja be. Az írás szerzője, következeten másol kifejtett metodológiai elveivel a társadalmi életet a mindennapi, apró történéseken keresztül reprezentálja, egyfajta tapinthatóságot (*sensibility*) adva neki. Olvasóját ezzel tudja bevonni a történetbe, és sajátos stílusával. Erre a nézőpontok sokszínűsége jellemző, melyet az indirekt diskurzus különböző szintjei tesznek lehetővé a szövegben a teljesen diegetikustól a teljesen mimetikusig. Atkinson kritikával is illeti ezt a művet, mert a pusztá kronológia, a részletek egymásra halmozása és a váltakozó indirekt beszédmód a tematikusság olyan hiányát teremti meg, amely az olvasót egyedül hagyja, s „magának kell interpretációs keretre találnia” (i. m., 146.).

A hagyományos etnográfiai arra törekszenek, hogy a már meglévő narratív elemeket is az írásos beszámolóban valamennyire kategórianyalábokba gyűjtsék, egyfajta ismétlődő struktúrát, mito-formát alakítsanak ki, ezért ezekben a szövegekben csak fragmentáris narratívák jelennek meg, míg a két bemutatott kutatás kronológiai, narratív rendjével tart igényt a jelentésre. A hagyományos repetitív mito-formát konstruáló és a krónikás etnográfikában azonban közös, hogy az ismétlés eszköze központi szerepet játszik a „bizonyítás”, jelentésadás folyamatában, és az értelmezés fontosságának retorikai felmutatásában.

Ha a doktorimhoz kapcsolható két kiemelkedő etnográfiai írást (McLaren, 1986/1999 és Smith, 2003) nézzük meg a fenti szempontok mentén, akkor McLarené egyfajta köztes megoldásnak tekinthető, mert a jelenlévő narratív forma, jelleg mellett alapvetően bizonyos tematikus csomópontokra épül. Smith-é pedig alapvetően narratív, de nem egy pontos kronológiai narratíváról van szó, hanem egy posztstrukturalista „regényről” melynek középpontjában a megbontódó-fölépülő-megbontódó (örvénylő) szelf áll. E disszertációban, különösen a második részében töreksem szintén egy a narrativitásra, a narratívákra figyelő és bizonyos szinten narratív vagy még inkább történetekből fölépülő szöveget megalkotni, amelyben reflektálok saját értelmező narratíváimra.

4.9. Kritikai megközelítés

Dolgozatom számos részében írtam már a kritikai megközelítésről. E metodológiai részen pusztán azt szeretném tisztázni, hogy mennyiben vannak módszertani jellegzetességei a kritikai elméletnek illetve, hogy hogyan határozható meg a kritikai etnográfia.

A kérdésre legegyszerűbb lenne Carspecken (1999) cikkének címével válaszolni, aki azt állítja „Nincs olyan, hogy kritikai etnográfia”. Ezen azt érti, hogy nem lehet a kritikai etnográfia, mint olyat meghatározni, s inkább magukat kritikai gondolkodóknak nevező etnográfusok, valamint kritikainak titulált kutatások vannak. Ennek ellenére ő maga is talál fölmerülő közös pontokat, amelyek általában jellemzik a kritikainak nevezett etnográfiaikat. Ezek azonban sokkal inkább elméleti, tartalmi vagy episztemológiai sajátosságok mint metodológiaiak. A kritikai jelleg inkább *perspektívaként* jelenik meg, mint módszertani keretként. Carspecken röviden bemutatja a

„kritikai etnográfia” történetét, kiindulópontként és mintaként a CCCS-t állítva a középpontba. A birminghami kutatások alapján pedig felállít egy négy elemből álló prototipikus sablont, mely megrajzolja a kritikai kulturális vizsgálatok eredeti profilját. (1) A kutatók általában olyan kis csoportot tanulmányoznak, melynek tagjai valamilyen alárendelt társadalmi osztályhoz, nemhez, etnikai csoporthoz tartoznak. (2) Bizonyos az identitások felépülését, fenntartását lehetővé tevő kulturális témákat rekonstruálnak a csoport implicit tudásából, melyet így explicitté tesznek. (3) Ezt a megfogalmazott kulturális tematikát aztán úgy írják le, mint az emberi ágensok termékét, mellyel szembehelyezkednek az uralkodó kulturális keretekkel és szociális viszonyokkal, hiszen ezek helyezik őket alárendelt helyzetbe. (4) Végül az ily módon rekonstruált kultúra szerepét vizsgálják a csoport szituációjának újratermelésében. A szembenállás akaratlanul megerősíti a közösség tagjait alárendelt helyzetükben, nagyban hozzájárul annak reprodukciójához. Visszaulva E. M. Bruner (1999) fent idézett cikkére, ez tehát Carspecken szerint az a domináns történet, amit a kritikai etnográfusok általában elmondanak.

Egy korábbi tanulmányban, Quantz (1992) igen részletesen mutatja be a kritikainak nevezhető etnográfiai történetét és főbb fókuszpontjait lebontva az egyes témákra vonatkozóan (mint tudás, értékek, társadalom, kultúra, történelem). A főbb pontok, melyekből kirajzolódik egy kritikai perspektíva a következők:

- az elmélet és a praxis összekötése: praxis (és így az igazság) jövőre irányuló értelmezése, mely a társadalom átformálásának „gyakorlatát” jelenti; ehhez járulhat hozzá az etnográfia azáltal, hogy leírja az anyagi viszonyok kulturális megmutatkozását különböző csoportok tapasztalatában;⁵⁹
- a kritikai etnográfia nem az etnológia egy szelete, hanem inkább a kritikai megközelítés egy módja, s célja elsődlegesen azon viszonyok leírása, mely a szimbolikus és anyagi átalakulás, a hatalom és tudás, valamint a jelenbeli konstrukciók és jövőbeli lehetőségek között van;
- a kritikai etnográfia számára a publikált szöveg nem az igazság konkrétan való feltárulását vagy egy kultúra reprezentációját adja (mint Quantz szerint a hagyományos etnográfiaiban), hanem csupán egy „állítás”, közlés az emancipáció felé haladó kritikai dialógusban, és csak világosabbá akarja tenni, ahogyan a történeti viszonyok kulturális konstrukciókban megmutatkoznak (sokféle módon);
- a kritikai kutatás összeköti az értékek kérdését az érdekekével, és az etnográfusi reflexivitás azt is jelenti (szemben a „hagyományos” reflexivitással), hogy a kutató odafigyel az értékek hatalmi viszonyokba ágyazottságára, s arra, hogy olyan értékek vezessék a kutatását, amelyek az átalakuláshoz járulnak hozzá;
- a kultúra és a társadalom értelmezése, tanulmányozása során fontos a hatalom, a hatalmi rendszerek és kikezdésük, valamint az elsődlegesnek tekintett materiális viszonyok, a kulturális hegemonia és a történelmi folyamatok kérdése

Quantz tanulmánya végén megjegyzi, hogy nagy szükség lenne több aktivista jellegű kutatásra. Ide kapcsolhatók az utóbbi évtizedek kifejezetten freirei projektjei. Ezek olyan akciókutatások voltak, amelyeknek a lényege, hogy a résztvevők maguk (pl. egy törzs tagjai) aktívan tegyenek emancipálódásukért (pl. egy videofilm készítésével a saját helyzetükről).

Quantz kategóriáit, melyekre az én etnográfiam is ráfestődik, kiegészíthetjük a kritikai pedagógia újabb szakirodalmának fogalomrendszerével, amelyben erőteljesen

⁵⁹ Megvilágosító ezen a ponton, ahogyan Quantz leírja, hogy azok, akik azzal vádolják a kritikai kutatókat, hogy már a terepre lépés előtt tudják a választ, félreértik céljukat. Az elméleti modell arról, hogy a kutatók csoport elnyomott természetesen megvan, ami a kérdés azonban: konkrétan hogyan működik, reprezentálódik az adott csoport esetében ez az elnyomás.

megjelennek a tőke, a kizsákmányolás, az imperialista elnyomás, az osztályhelyzet, az árucikké válás mint értelmezési fókuszpontok. Az azonban érdekes és megemlítenő tendencia, hogy a kritikai pedagógia új, marxista-leninista hullámában az etnográfia mint kutatás erőteljesen visszaszorult. Többségében globális vagy nemzeti szintű nagy politikai elemzéseket olvashatunk, és nem kisebb csoportok kulturális empirikus kutatásáról adott beszámolókat, mint korábban. Legfeljebb régebbi etnográfiai elemzésével találkozunk, mint Paul Willis-éi (McLaren–Scatamburlo–D’Annibale, 2005), amelyeket a szerzők az osztálytudat kialakítása szempontjából tartanak ma is érvényes, pozitív, a tőke világaluralma elleni harcban stratégiailag jól felhasználható etnográfiaiknak ha – és ez sokat mondó megjegyzés – egy kifejezettebben világótörténelmi, multikulturális, nemzetközi és antiimperialista perspektívába helyeződik, értelmeződik újra.

McLaren–Kincheloe (1998) tanulmánya a kritikai elmélet és kvalitatív kutatás kapcsolatáról még egy kritikai (ellenálló) posztmodern távlatban gondolkodik – ami láthatólag jobban kedvez az etnográfiai megközelítésnek –, és szintén csak főbb fókuszpontokat, egy általános kritikai perspektívát ad meg metodológiai problémáfelvetés nélkül. Igazán nem is írja le, határozza meg a kritikai etnográfát, hanem csak annak akadémiai és társadalmi helyét igyekszik megrajzolni. A kritikai elmélet – a két szerző szerint – ma, amikor a marxizmus háttérbe szorulásának vagyunk tanúi, továbbra is érvényes, fontos szempontokat felvető, de „partizánszerű” és ellenkultúra jellegű kutatási megközelítés. Megvilágító erejű konkrét példájuk, amellyel bemutatják, mit jelenthet a kritikai kvalitatív kutatás: „Igazi, tipikus kritikai kutatás, ha a dolgozó munkások válnak kritikai kutatókká, s tesznek saját körülményeik alakulásáért.”

Kérdés ennek a fent megrajzolt kritikai perspektívának vannak-e, és ha igen, milyen metodológiai implikációi. Carspecken és munkatársai kidolgoztak egy kifejezetten kritikai etnográfiai módszertant, melyet számos tanulmányban bemutat a houstoni „iskola” atyja (Carspecken, 1999; Carspecken–Apple, 1992; Carspecken–Walford, 2001). Ez egy 5 szakaszból álló, világosan megrajzolt kutatási keret (Carspecken – Apple, 1992):

1. a monológikus adatgyűjtés: a terepen az ontológiailag objektív adatok rögzítése;
2. az adatok előzetes rekonstruktív elemzése: egyrészt *objektív* kommentárokkal (valaki sokat használ egy kifejezést), másrészt a lehetséges *normatív* és *szubjektív* tényezők feltárásával (pl. azért használ valaki egy kifejezést, mert ezzel engedelmeskedik egy adott közösség íratlan szabályának, vagy épp ellenáll neki) (pl. a gyakori használatban kifejeződik a személyes figyelme egy másik személyre);
3. a dialogikus adatgenerálás: a résztvevők bevonása a kutatásba, az ő megkérdésűk;
4. intézményi kapcsolatok leírása: a társas mezőből átlép a kutató az intézményi szintre, s azt elemzi;
5. a rendszerszintű kapcsolatok elemzése: társadalomelméleti modellek alapján történő elemzés.

Carspecken modellje láthatóan (poszt)pozitivistá-realista talajon marad, és ezzel véleményem szerint ellentmondásba kerül a(z általam) megbontó(ként értelmezett) marxi episztemológiával. Ezért én nem is követem ezt disszertáciomban. Ami módszertani implikációként megadható a kritikai etnográfiaira vonatkozóan – e doktoriban is – az talán leginkább a résztvevők bevonásának követelménye, a transzformatív hatásgyakorlás a terepre és a szélesebb közege (mint validitási kategória is), az elemzésben pedig a fenti (Quantz által felsorolt) szempontok érvényesítése.

Bármilyen kritikai etnográfiaival foglalkozó ismertetést vagy akár kritikát olvastam, az közös pontként elmondható mindegyikről, hogy kiemelt jelentőségűnek tart

két nevet: Paul Willisét (ezt gyakorlatilag minden megközelítés, az egymástól eltérők is elismerik) és Peter McLarenét. Az ő etnográfiaiak tehát egyfajta kulcspozícióban vannak a kritikai etnográfiai történetében.

4.10. Pedagógiai jelleg

Kutatásom egyik jelzője a pedagógiai. Ez többféleképpen értelmezhető. Az angol szakirodalom *educational ethnography*-ról beszél. Ennek nincs bevett, megszokott fordítása még a magyar szakirodalomban. Lehetne oktatási vagy nevelési-oktatási etnográfának is fordítani. Én szándékosan a szélesebb jelentéstartalommal (legalábbis konnotációval) rendelkező pedagógiai kifejezést választottam, s ez a fordítás már kifejez egyfajta interpretációt. Az angol *educational* szó is sokféle értelemben szerepel az etnográfiaiakra vonatkozóan. Az tény, hogy a pedagógia és az antropológia talán szerencsés összekapcsolódásáról van szó. Hamilton (1998) felhívja rá a figyelmet, hogy ez nem csak az újabb iskolai etnográfiai esetében történt meg, hanem korábban is megjelent már, mint például Margaret Mead már idézett művében (*Coming of Age in Samoa*), amely egyben megmutatja a pedagógia modern, hagyományos oktatási terepeken túli értelmezhetőségét. Ez az összekapcsolódás természetesen Mead esetében még nem volt explicit, mint a kortárs pedagógiai etnográfia esetében, ami új „műfajt”, kutatási módot jelent. A mai jelentésadás attól is függ, hogy alapvetően neveléstudományi közegből vagy más akadémiai diszciplína területéről származik-e a megjelölés. Lehet például olyan antropológiai kutatásról szó, ami iskolai, oktatási terephez kötődik, de egy pedagógiai kutató munkája is ugyanezt a jelzőt kaphatja. Itt persze az alapvető kérdés a pedagógia illetve a neveléstudomány értelmezése. Erről azonban már volt szó egy korábbi fejezetben, és most csak visszautalok az ottani megjegyzéseimre, miszerint a magyar tudományos közélet szűkebben értelmezi a pedagógiaiakat általában, mint a külhoni (különösen angolszász). Ezen a ponton is fenntartom azt az inkább magyar értelmezést, hogy a pedagógiai a *fejlesztést középpontba helyező* jelent, a fejlesztés igen széles értelmezésével élve azonban. Nem 'iskolai', nem pusztán 'oktatási' vagy 'a nevelés-oktatás világához köthető' tehát a megfelelő interpretációk a pedagógiáira. Ez rögtön kizárja dolgozatomat illetően az *educational* egyébként egyik lehetséges és bevett értelmezését: amely egyszerűen a nevelés-oktatáshoz kötődő etnográfiként határozza meg a pedagógiai etnográfiait. Arra is utaltam a pedagógia kapcsán korábban, hogy milyen a neveléstudomány politikai pozíciója. Ez természetesen meghatározó a pedagógiai etnográfia esetében is. Teljesen más egy olyan kutatás megítélése, recepciója, amelyet egy kulturális antropológus, „hivatásos” etnográfus visz végbe – hozzáteszem Magyarországon még inkább, ha szociológiai végzettséggel, gyökerekkel rendelkezik – az iskolához kapcsolódóan egyfajta alkalmazott etnográfiként, mint egy olyan munkának, amely neveléstudományi közegben születik és lesz nyilvános. Ez a különbség nem csak magyar sajátosság. Wolcott (1992) bemutatja a képet, amely a pedagógiai kutatóról él, aki általában nem túl járatos egyik akadémiai tradíció elméleteiben, koncepcióiban sem; mindenholonnan eklektikusan átvesz megközelítéseket, elméleteket, de nem mélyed el egyikben sem igazán; tudományos karrierje inkább a gyakorlatból indul, nem az elméleti képzésből, alapozásból egy társadalomtudományban; az oktatás világából jön, amely sokszor eleve ellenséges az akadémiai világgal szemben. Mindezt azért aztán megbecsültsége sem nagy más diszciplínák szakemberei között. Az én kutatásom a neveléstudományi körön kívül szintén valószínűleg eleve nem tarthat nagy figyelemre számot. Már volt olyan tapasztalatom, hogy antropológiával foglalkozók nagy

kétkedéssel fogadták, hogy egy nem antropológus egyáltalán etnográfiai kutatást végez, azt meg még nagyobb: hogyan lehet pedagógiai, tehát fejlesztést középpontba állító egy antropológiai vizsgálat. Én mégis vállalom, sőt bizonyos értelemben büszkén képviselem a tipikusan pedagógiai nézőpontot, a neveléstudományi gyökereket, mert ez is lehet a szembenállás egyik formája egy, a fejlesztési kérdéseket anyagilag és társadalmilag is leértékelő akadémiai, tudományos közegben.

E társadalmi-tudományos keret megrajzolása után érdemes röviden áttekinteni, mik lehetnek a pedagógiai jelző értelmezései, és mi az én választásom. Az alábbi pontok szinteknek, fokozatoknak is tekinthetők:

- az első, fentebb már kizárt, értelmezésben a pedagógiai a kutatás terepére (pl. iskolai közeg) vagy tárgyára (pedagógiai jelenségek) vonatkozik;
- egy másik, már szorosabban neveléstudományi értelmezés, amikor az etnográfia célja, hogy pedagógiai folyamatokat értékeljen, s bizonyos fejlesztési utakat fogalmazzon meg, ez esetben tehát a cél pedagógiai;
- végül még kifejezettebben pedagógiai a kutatás, ha a jelző a természetére vonatkozik; vagyis maga a kutatás pedagógiai folyamat, ez jelenti azt, hogy egyrészt a kutató szembesül jelenlétének kikerülhetetlenül pedagógiai jellegével, másrészt a kutatásnak tudatosan fejlesztő illetve átalakító természete van a terepen az etnográfiai vizsgálat közben, a terepen a kutatás publikálása után, illetve a terepen túl is a publikált etnográfia által.

Az utóbbi megközelítés különösen a kritikai etnográfiában jelenik meg, amely kifejezetten változtató, átalakító akar lenni, de az újabban teret nyerő performansz-etnográfiahoz is kötődik. Sajátos metodológiai feszültséget teremt, hogy az etnográfus elsődlegesen mégiscsak általános feltárási kutató, ugyanakkor a kritikai megközelítésben „átalakító pedagógus” is. Ha azonban – szakítva az etnográfia hagyományos aggodalmaival a semleges megfigyelői státusz biztosítására vonatkozóan – a kutatást nem megfigyelésként, hanem interakcióként értelmezzük, amelyben kikerülhetetlen az egymásra hatás, és ennek fényében a pedagógiát nem csupán a kutatótól a többi résztvevő irányában rajzoljuk meg, hanem oda-vissza viszonylatban értjük, akkor ez a feszültség már nem olyan éles. Savage (1988/2003) úgy értelmezi az etnográfiát, mint olyan „szomszédi” aktust, amelyet Latin-Amerikában különösen a katolikus egyház képviselői élnek meg a szegények közé menve, velük élve, osztozva. Az etnográfus is ilyen „szomszéd” lehet a kutatásával, dialógusba lépve az elnyomottakkal, az oldalukra állva, segítve őket emancipációjukban. Ebben a „szomszédságban” jól körvonalazódik a freirei pedagógia.

Az én kutatásom mindhárom fenti értelemben pedagógiai akar lenni. Ezek közül különösen kiemelkedik a harmadik, legmélyebb szint, amelynek feszültségeiről, lehetőségeiről, hatáiról, kérdéseiről lesz szó az empirikus kutatás bemutatásában.

4.11. E kutatás metodológiája: a vizsgálódás-értelmezés útja

A fenti részletes bemutatás után itt kellene következnie a konkrét, empirikus kutatásom módszertani bemutatásának. Ahogyan Geertz (2001) mondja azonban „...a kulturális elemzésben éppúgy nem lehet meghúzni a választóvonalat az ábrázolás módja és tárgyi tartalma között, mint a festészetben.” (209.). Következetesebbnek érzem a megoldást, ha nem írok külön fejezetet a saját metodológiámról, hanem az ahhoz

kapcsolódó leírást, kérdéseket is beépítem kutatási narratívámba a következő részben. Így nem haladok végig szisztematikusan a

- milyen módszereket használok,
- milyen mintát vizsgállok,
- milyen terepről van szó,
- milyen a kutatói pozícióm,
- milyen etikai kérdések merültek fel,
- mik a határai a kutatásnak

kérdéseken, de mindezekre ott rejlik a válasz beszámolómban.

Ahogy az egész disszertáció, úgy ez az empirikus kutatás: kísérletezés, bizonyos értelemben kipróbálás. Nem csak maga a folyamat, hanem mostani megformálása is. És ahogy az egész dolgozat elméleti része nem választható el teljesen az empirikustól, úgy, sőt még inkább igaz: hogy az egykor végbement vizsgálat nem választható el a most újraindító, kutató, szintén kísérletező szövegalkotástól. Ez (az alkotás) most szintén a kutatáshoz tartozik. Hogy mi a vizsgálódás-értelmezés útja az ebben a szövegben jön létre, természetesen többek között az egykori utak – s az azokhoz kapcsolható minden probléma – felmutatásával, de újraértelmezésével is. Amikor elkezdtem az empirikus kutatást, akkor már sokmindent olvastam mind az elméleti keret mind a módszertan szakirodalmából, de körülbelül annyiban voltam biztos: egy intézményben fogok résztvevő megfigyelést végezni, és majd kutatási naplót fogok írni, valamint, hogy az adatok feldolgozásához egy kvalitatív adatelemző szoftvert fogok használni, az NVivo programot⁶⁰. Ahogy majd kibontakozik a következő fejezetekben igazi (kutatói) tanulási folyamatot jelentett a vizsgálat maga is, azóta pedig még többet olvastam és tanultam, s mindennek fényénél újraírom akkori szövegeimet.

Olyan narratív (textuális) jellegű kritikai szöveg (etnográfia) létrehozására törekszem a következő oldalakon, amely erőteljes, akár többszörös reflexióval és eltérő értelmezések fölmutatásával igyekszik számot adni önmagáról – mindig számolva e számot adás teljességének lehetetlenségével a diszkurzív, ideológiai és intertextuális térben –, s amely a hagyományos leíró etnográfiai, a mclareni elemzések, s a smith-i posztstrukturalista „regény” között lavírozva teremti meg „saját nyelvét”, abban a reményben, hogy ez a nyelv, ez a szöveg hozzájárul a társadalmi (pedagógiai) átalakuláshoz.

A második rész és az első (episztemológiai-elméleti-metodológiai) viszonyával kapcsolatban újra a szakirodalmi kerettel kapcsolatban már használt ráfésztés metaforájára utalok. Az első rész szövegei kevésszer köszönnek vissza teljesen explicit módon a másodikban, mégis úgy gondolom, hogy háttérként, intertextuális szövekként „jelen vannak” a „jelenlét” szüntelen elcsúszásával együtt. Felfedezhetők erőteljesebben, csomópontszerűen fölbukkanó jelenlétek, és teljesen háttérben maradók. Ennek fényében azon is elgondolkodtam, hogy bizonyos részeket kitörölhetnék az első részből, ezt azonban nem teszem, pontosan, mert az egészet úgy ahogy van, háttérként szeretném a képhez. Jó ez a háttér, jól lehet rá festeni.

⁶⁰ Egy-két külön rögzített vagy külső dokumentumon kívül a kutatásomhoz szükséges adatok az NVivo8 szoftverben vannak (rögzítve), és ottani elnevezésüknek megfelelően fogom idézni őket, ahogy még később jelzem.

II. Pedagógiai etnográfia az „Arany János Gimnázium 11/F osztályában”⁶¹

⁶¹ A név természetesen fantázianév. Azért esett Arany Jánosra a választásom, mert az iskola névadója szintén magyar történelmi személy és mert Budapesten nincs Arany János Gimnázium (csak szakközépiskola, illetve általános iskola és gimnázium). A résztvevők védelmének (és akaratának) érdekében, és az előzetes megegyezés szerint nem nyilvános sem az iskola, sem a szereplők neve a doktoriban. Voltak ugyan, akik hozzájárultak volna, hogy nevük benne legyen a munkában, de mindenkivel kapcsolatban ugyanazt alkalmaztam: megváltoztattam a nevét. Ezen kívül – mivel szembesültem vele – hogy az adott közösségben legalábbis a változó nevek ellenére beazonosíthatóak a visszatérő névvel emlegetett szereplők, többször teljesen kihagytam a neveket, különösen a tanárok esetében. Ugyanígy igyekeztem a konkrét tanórák felismerhetőségét is elhomályosítani.

1. A bejutás

A legtalálóbbrak ezt a címet találtam. A kutatás ugyanis azzal kezdődött, hogy be kellett jutnom egy intézménybe. S ez nem volt könnyű feladat. Szembesültem vele, hogy ez már része a kutatási tapasztalatnak, s ezért 2006. december 8-án elkezdtem írni a kutatási naplómát.⁶² Érdemes szó szerint idéznem az első naplóbejegyzésem néhány részletét, melynek szövegében három – az egész dolgozatban fontos – téma rögtön feltűnik: a retorika, a hatalom és az etika kérdéseibe botlok.

2008. december 8. Az iskolakeresés

Még be sem léptem az intézmény kapuján, sőt még el sem kezdtem a tulajdonképpeni kutatást, de a naplórás elkezdését mindenképpen szükségesnek tartom, mert számtalan olyan kérdés merült fel, amely már a kutatás részének tekinthető. A pontos kutatási tervem kidolgozás alatt még, de a gyakorlati teendők megkínánják, hogy az iskolakeresés során már készítek egy bemutatást a kutatásomról. Ennek során szembesültem egy-két alapvető ténnyel.

A kutatás ismertetése alapvetően itt retorikai feladat, és már a kutatás része. Meg kell ugyanis győződnöm az iskolavezetést és a pedagógusokat arról, hogy engedjenek be az intézménybe ill. az óráikra.⁶³ Már egy hatalmi gépezettel találok szembe magam – amit persze én magam konstruáltam hipotetikusán – meg kell harcolnom hatalmi tényezőkkel. A pedagógus alapvetően úgy érezheti, hogy mivel alárendelt diákokkal tölti együtt az óráját, ezért nem tartozik elszámolással igazán másnak (kivéve a néha előforduló óralátogatásokat), és valójában azt kezd vele, amit akar.

(...)

Etikai kérdések is felmerülnek már most bennem, amelyeket nem könnyű megoldani. A levelem, a kutatás bemutatása nyilván retorikai természetű: azt szeretném, ha beengednének. Ezért van némi torzítás, „az igazság elferdítése” (?) /vajon miért írom ennyire kérdőjellel és időzőjelben? félek, ezt így leírni?/ abban, amit írok:

Pl. azt írom, hogy nem fogom értékelni a tanárok munkáját; ez részben igaz, mert nekik nem fogom, de magamban és a kutatásban nagyon is értékelő leszek, persze az is igaz, hogy igyekszem nem ítélezni, minősíteni, főleg az elején, hanem inkább a jelenségeket egyszerűen befogadom. Íme, el is érkezünk a kutatás egyik nehéz kettősségéhez: „semlegesség” és értékelés. Továbbá ide kapcsolódik az a kérdés is, hogy ha kérnek a tanárok visszajelzést közben ill. a végén, akkor adjak-e nekik, illetve mennyit, milyen módon. Közben nyilván kevésbé szerencsés, ha meg akarom őrizni a „nézelődő” szerepet, ha valóban be akarok kapcsolódni, belépni ebbe a világba.

Vannak szándékos kétértelműségek a szövegben. Pl.: kutatási témámnak megfelelően. Ez direkt homályos.

2006. december 14. Csalódottság⁶⁴

Egy kutatási napló érzelmeket is megjeleníthet... De mennyire... Most csalódottság, és némi elkeseredés van bennem. A Wallenberg visszautasított. Kicsit úgy érzem, szélmalomharc ez. Ilyen kutatásra melyik iskola lesz nyitott? Már úgy vagyok vele, hogy mindegy milyen, csak fogadjon be! Persze nem blokkoltam le, beszkeneltettem az ajánlásokat és eljuttattam intézményekbe e-mailen, az intézeti és doktori levelező listákon kérek segítséget. Hátha...

⁶² Először Word szerkesztőbe írtam a naplót, majd hamar a közvetlenül az NVivo szoftverbe, amely lehetővé tette rögtön a memók, megjegyzések írását, a kezdeti kódolást.

⁶³ Alapvető volt számomra, hogy lehetőleg mindennap és minden órán bent lehessen. Legalábbis külön engedély nélkül mindig bemehessenek, mert ezzel kapcsolatban rossz a tapasztalataim voltak előző kutatásomban, ahol a tanárok egy része néha azt mondta: *most ne jöjjenek be*.

⁶⁴ Számos ilyen, címmel ellátott naplóbejegyzésem van, ezért jelenítettem meg ezeket most így, de ettől kezdve követem a rövidített formát, tehát az idézet után jelenítem meg a naplórészlet helyét KN rövidítéssel és a dátummal, ha pedig van és fontos, akkor az adott rész címevel is.

Naplóm első bejegyzéseiből jól látszik: úgy éreztem, jobbam meg kellett küzdenem azért, hogy el tudjam kezdeni a kutatást, amiben hittem. Legalábbis többet kellett harcolnom, mint gondoltam. Eredetileg egy ELTE gyakorlóiskolában gondolkodtam, de részben, mert a gyakorlóiskola jelleg a bejutást (engedélyek stb.) nehezebbé tette volna, másrészt, mert egy nem „elit” intézményt kerestem emancipatorikusnak szánt kutatásomhoz, más helyet kerestem. A másik intézmény a Wallenberg Gimnázium volt, amivel szintén kapcsolata van az egyetemünknek, ahová azonban nem engedtek be: mint több később megkeresett intézményben is gyanakvással fogadták a kutatásom, minden egyetemi ajánlás ellenére. Egyrészt egy ilyen vizsgálat nyilván szokatlan, és ez elindítja a „mit is engedünk be” az intézményünkbe kérdését. Másrészt ez a gyanakvó mentalitás, a beengedésnek a kérdése is felveti az iskola zártságának problémáját.⁶⁵ Ebben a megközelítésben elbeszélhetem a történetét úgy, mint a zárt, be nem engedő, az intellektuális kutatástól féltő, hatalmi struktúráinak leplebe burkolózó magyar iskolával – és ahogyan fentebb írtam az óráját nem nyitott terepnek tekintő tanárral – szemben álltam én az „egyszeri kutató”.

Ki kell azonban egészítenem ezt az elbeszélést más megközelítésekkel is. Megemlítendő, hogy sok esetlegesség volt a bekerülés, bejutás folyamatában. Jellemző naplóbejegyzésemben, hogy már az iskola kiválasztásában mennyi nem kifejezetten szakmai szempontot kellett figyelembe vennem.

Az iskola kiválasztása nem könnyű feladat. Lehetne nagyon „szakmai” szempontok szerint csinálni (milyen jellegű legyen stb.), és ezeket igyekeztem érvényesíteni is, de a gyakorlatban rengeteg más tényező közrejátszik:

olyan intézményt keresek, ahol lehetőleg van ismerős

olyat, ahol gondolom, hogy befogadóak

olyat, ami könnyen megközelíthető

ezek is jelenlévő, valós szempontok, nem beszélve az esetlegességről: kivel találkozom, ki, mit ajánl stb.

(KN 2006.12.8.)

Ezen kívül említtem azt is, hogy a Wallenbergben – mivel elaludtam – nem tudtam az igazgatóval személyesen beszélni a kutatásról, s csak a levelet hagyhattam ott a portán. Talán ez szintén közrejátszott a kudarcban. Nem is gondoltam volna egyébként, hogy az esetlegességek – ahogy ezt az egész folyamatban megtapasztaltam – milyen mélyen befolyásolnak egy kutatást.

Most újraolvasva naplóm eleve reflektív, dilemmákat felvető szövegét, fölmerül egy újabb, mélyebb reflexió igénye bennem, amely más megközelítést adhat. A szövegben ugyanis a hatalom kérdését csak a tanár és az iskola részéről vetem fel, a magam, kutatói helyzetét nem értelmezem kifejezetten hatalmiként. Ennek oka, hogy elsősorban a közvetlenül megnyilvánuló strukturális hatalomra koncentráltam. Arra, amit megtapasztaltam, mikor be akartam kerülni, részévé akartam válni egy iskolának. Azt figyelmen kívül hagytam, hogy jelenlétem – ahogy a szövegben oly világosan ki is fejttem – egy tanár számára szintén a strukturális hatalom megnyilvánulása lehet: „a pedagógustársadalmat is képviselő jelenlétem”. Miközben a tanár(oka)t rögtön a hatalommal való visszaéléssel vádolom meg, nem figyelek arra, én hogyan használtam a hatalmam.

⁶⁵ Teljesen szemben áll ezzel pl. az AKG mentalitása, ahol még az első kutatásomkor az igazgató azt mondta a telefonban: ide bárki bejöhet, megkérdezheti szabadon a diákokat, akik szabadon nyilatkoznak, részt vesznek valamiben, vagy nem.

Ez a kérdés még erőteljesebben felmerül, amikor újraolvasom az Arany tanárainak tartott első értekezlet leírását. A tanárok egy része ellenállással fogadta a kutatásom, és amikor megkérdezte az osztályfőnök, hogy van-e aki nem enged be az órájára, akkor érzékeltették, úgy sincs választásuk, mert az igazgató támogatja a vizsgálatot. De engem akkor a tanár pozíciója nem érdekelt, s nem is értelmeztem jogos lázadásként az ő esetleges szembenállását. Nem véletlenül persze: én a „diákok oldalára álltam”. Kérdés, vajon ez az odaállás, nem vezetett-e fontos szempontok kiiktatásához e kutatásban. Hova is akartam én bekerülni? Mennyire juthattam be? Mint kicsoda? És milyen áron? Íme, a bentlét és kintlét, a hatalom és alávetettség, erő alkalmazása és lázadás bonyolult szövete bontakozik ki e történetben az első betű leütésétől kezdve. Komplikált és kellemetlen szembesülések ezek, de semmiképp nem könnyedén átugorhatók. Miközben az elnyomó struktúrát hibáztattam, magam is annak szolgálatával jutottam be? A kérdést – mint több másikat – meghagyom így függőben.

Végül megoldódott a bejutás problémája – legalábbis ezen a felületen, első szinten – és az intézmény megtalálása után, már gördülékenyen ment az etnográfia elkezdése. Egy kollega segítségével találtam egy befogadó intézményt, sőt rögtön egy osztályt. Nagyon örültem, mert az Arany János Gimnázium Budapest egyik külkerületében van, és nem mondható elit intézménynek. *Az iskola 9-12. (illetve 13.) évfolyamokon működik, különféle tagozatokkal, érettségi utáni képzésekkel. Kb. 17 osztály van, 500 feletti a diákok száma, és 40 fő körüli a tanári kar. Az igazgató és az osztályfőnök kifejezetten örömmel fogadtak, és érdeklődtek a kutatás iránt. Már mosolyogva tekintek vissza arra, hogy az először megtapasztalt nagy nyitottság miatt, „megijedtem”: ez egy olyan jó intézmény lesz, ahol az iskolai elnyomást (egyik „kutatási témám”) nem fogom tudni jól tanulmányozni...*

A diákoknak egy osztályfőnöki óra keretében beszéltem részletesebben a kutatásról, miután már részt vettem egy-két órájukon, és tudták, ki vagyok. Először nem teljesen értették, miről van szó, de aztán világossá vált, hogy velük töltöm az időt, és lassan a mindennapokban megértették, mit jelent jelenlétem. A szülőknek írott levelet (ld. Melléklet 4.) az osztályfőnök adta oda a szülőértekezleten⁶⁶, s gondoskodott róla, hogy mindenki tudjon róla, s adja beleegyezését. Nem merültek fel problémák, és nem tűnt szükségesnek írásbeli beleegyezések kérése. A tanárokat egy értekezleten tájékoztattam, ahol – ahogyan írtam – megjelent némi ellenállás. Általában is azt éreztem a legnehezebbnek, hogy ők értsék meg jól a helyzetem. Jellemző, hogy az egyik kollega például jelezte: majd vegyek részt konstruktívan az óráin, szóljak hozzá. Valamiféle gyerekek közötti pedagógus szerepet gondolt el számomra. Később megértette a mindennapok során, hogy mi is a célom, és úgy éreztem, és benne növelte a fenntartásokat, amik az elején nem voltak részéről, míg a másik két ellenálló kollégával sikerült konstruktívabb viszonyt kialakítani a kutatás végére.

A bejutás kapcsán vissza kell még térnem a retorika kérdésére. A mellékelt levelekből is kitűnik (Melléklet 3. és 4.), és a fent idézett naplórészlet is elárulja, hogy nem írtam le (akkor) mindent a kutatásomról: sok tényezőt elhallgatok, nem fedem fel teljesen a kártyáimat. Ez komoly etikai kérdéseket vet föl. Úgy éreztem azonban, hogy ha például elárulom: a kutatásom az iskolai elnyomásra (is) rákérdez, akkor a maradék esélyemet is elveszítem, hogy valahová bekerüljek. Nem akartam tovább hosszás ismertetőbe bocsátkozni a félreérthető szubkultúrák kifejezés kapcsán sem, ezért

⁶⁶ Eredetileg úgy volt, hogy ott leszek a szülőértekezleten magam is, de végül nem tudtam elmenni.

legtöbbször inkább nem említettem explicite ezt, mint kutatási témát. Elhallgattam az igazságot? Nem voltam őszinte? Elfogadható ez etikailag? Ezek a kérdések akkor és most is dilemmát jelentettek/enek, a választásom mögött azonban két tényező állt.

Az egyik, hogy az igazság mindig interakcióban és kommunikációban „jön létre”, teremődik meg. Ilyen szempontból fontos figyelembe venni a másik felet, akinek eltérő befogadó képessége lehet, sokmindent félreérthet stb. (ennek tényleg tipikus példája a negatív konnotációjú szubkultúra kifejezés), és ha nem tudok valamit tömören érthetővé tenni, akkor épp torz képet adhatok a kutatásomról. Mindezzel az interakcióban létrejövő igazsággal kapcsolatban pedig azt hiszem, alkalmazható az a mindennapi bölcsesség, amelyet sokszor használunk: „annyi igazságot kommunikáljunk, amennyit (megítélésünk szerint) a másik képes befogadni”. Látom, mennyire ingoványos ez a terület, ez az indoklás is (pl. mi az, hogy megítélésem szerint?), de mindenesetre itt megvallom, bevallom elhallgató etikai döntésem.

A másik választásom mögött lévő tényező bizonyos értelemben „külső”, hatalmi, kényszerítő jellegű. Azért sem beszélhetek az iskolai elnyomásról, mert ma erről „nem lehet” (nagyon nehéz?) úgy beszélni, hogy a tanárok részéről ne ütközzön ellenállásba. Ez nem mainstream diskurzus. Nem mutathatom be a kutatásomat úgy sem, mint marxista megalapozottságút, mert ez szintén komoly előítéleteket hívna elő. Az erős ellenállás pedig ellehetetlenítheti a munkámat. Hozzá kell tennem, nem csak a bemutatás retorikája kapcsán, hanem az egész kutatás során, és most a doktori írása folyamán is: úgy érzem, néha kényszerűen kell csöndben maradnom, vagy még inkább úgy értelmezem, beszélem el a „magyar helyzetet”, amiben vannak elhallgató kérdések. A kutatásom során számos olyan probléma, kérdés, téma merült föl, amelyről nagyon is érdemes, érdekes lenne írni, és külföldi kutatások írnak is, nálunk azonban még nem látom úgy: megérett rá a helyzet. Az íratlan cenzúra kényszerét érzem ebben. Sokmindenről szívesen írnék, de nem lehet, mert ha megtenném, veszélyeztetném például a diákok helyzetét, talán negatív következményekkel járna rájuk nézve, pedig egy másfajta légkörű, mentalitású kontextusban nyíltabban, ilyen félelmek nélkül lehetne beszélni a felmerülő kérdésekről. És itt messze nem pusztán a privacy kérdéséről van szó... Hasonlóan a tanárokról sem merek sokmindent leírni, mert túlságosan leleplező lenne, és többen nem egyeztek bele semmilyen kritika megjelenítésébe a munkájukkal kapcsolatban.⁶⁷ Ennek a „cenzúrának” a jeleként – szokatlan módon – a doktoriba beépíték egy performansz-jellegű, mégis szövegi elemet: kihagyok egy teljes oldalt cenzúrázva felirattal, jelezve kényszerű hallgatásainkat, s a szöveg kényszerű hallgatását.⁶⁸

⁶⁷ Nyilván e mögött egzisztenciális indokok is állnak. Érdekes azonban, hogy mások – akár a korábban ellenállók – hozzájárultak a kutatás végén ahhoz, hogy a munkájukról kialakult kép megjelenjen a dolgozatban.

⁶⁸ Annak reményében teszem ezt egyébként, hogy talán később, miután a diákok végeztek, és megkapom hozzájárulásukat, írhatok bizonyos kérdésekről. Talán a tanárok is megengedőbbek lesznek bizonyos kérdések tekintetében, és újra elővehetem vizsgálatom most elhallgatott részzeit.

CENZÚRÁZVA

Nehézségekkel, kérdésekkel, dilemmákkal, de bejutottam tehát – mondhatnám. Ezt mégsem mondhatom, mert persze időközben rádöbentem a bejutás, bekerülés, mondhatni beavatódás izzasztóbb folyamat, és valóban folyamat: bent lenni egy intézményben, valóban belül. Közben azt is fölfedeztem: nincs ilyen „valóban belül”. Nincs teljes bejutás, mert nincs olyan fix szerep a fix terepen, amely a bejutott, bekerült szerepe. De ez már a kutatói pozícióm, a testem története az iskola tér-idejében. Ezzel folytatom a következő fejezetben, miközben újra visszatérek még szövélyasztásomhoz. A „bejutás” metaforája utal a nehézségre, utal az iskolára, a bevehetetlen várra, de utalhat az „én” erőteljes, intruzív, hatalmi: „be akarok ide kerülni”, „be akarok ide hatolni” férfiuuralmi mentalitására is. Igen, úgy is leírhatom a kutatásom, mint egy ilyen behatolás történetét, de meg szeretném magamnak, szövegbeli „én”-emnek legalább a lehetőséget adni, hogy némi, nagyobb (?) ártatlanságot feltételezve beszéljem el „testem”.

2. Testem a tér-időben

Miközben tudatában vagyok annak, hogy kikerülhetetlenül mindig magamat beszélem el, aki közben mindig más a szövegben, úgy konstruálom meg történetemet, hogy az első részében mintegy hangsúlyosabban rólam, a kutatóról (testemről) van szó, s a másodikban a fiatalokról (testükről). A két történet nem független természetesen, és írói döntés kérdése ez a szétválasztás. A naplók olvasása során jutottam el erre, mint a legmegfelelőbbnek ítélt narratív struktúrára.

2.1. Hová kerültem?

Ahogy haladtam az iskola felé a buszon, és ahogyan beléptem az intézménybe, a felfedezés, az első körülnézés kérdéseként fogalmazható meg: „Hová kerültem?”. A naplómban erre a kérdésre úgy válaszoltam, hogy leírtam a lakótelepi környezetre, és az iskolai térre vonatkozó benyomásaimat: az iskola szintén lakótelepi jellegét mind a kinézetében, mind a személyeket tekintve (pl. öltözködés); az ilyen közeg iránti szimpátiámat, a tér sokszínűségét, az igazgató nyitott ajtaját, a portán át bejutás egyszerűségét stb. A napló különféle részeivel, és a mellékletekben található fotókkal jól érzékeltethetem egy kvázi realiztikus, és néhol impresszionisztikus leírásban az iskola miliójét az olvasó számára. Íme, néhány érzékletes részlet benyomásaimról:

Az iskola a lakótelepi házak között áll. Lakótelepi iskola kinézete van, tipikus, de a maga nemében (stílusában) izléses. Befelé menet a kijövő (szünetet kezdő) diákokkal találkoztam össze, s megfigyelhettem, hogy ők is jól részei ennek a környezetnek: öltözködés, stílus stb. /Ezek a megjegyzések akár előítéletesek is lehetnének, de úgy hiszem, egyrészt nem negatívak, másrészt valóban lehet ilyen jegyeket megfigyelni, ezek is mintegy kulturális jegyek – úgy gondolom./ Az iskolába lépve érdekes volt megfigyelni, hogy volt ugyan porta, de azt az erőteljes elhatárolódást, amit más intézményekben már láttam, most (legalábbis) nem tapasztaltam. A portán nem volt senki, mellette beszélgetett valaki (talán a portás?), őt kérdeztem meg az igazgatóról, és el is vezetett az irodáig, megmutatta, hol van. Kérdés (s majd kiderül) e nyitottság csak a szünet előtti utolsó nap nyitottsága-e, vagy általában jellemző⁶⁹. Ahogy a (portás?) hölgy vezetett, egy nagy terembe értünk, ami az iskola központjának tűnt. Felette az emeleteken körbe tantermek (nyitottan), és ebből a székekkel, asztalokkal, faliújsággal teli teremből nyíltak az irodák. Rögtön föltűnt: mind nyitott ajtóval. Kifelé menet még jobban meg tudtam nézni a termet: orosz feliratok, vicces, színes, és komoly képek (történelmi eseményekről pl.) életről beszéltek. A folyosón lévő faliújságok is (első benyomásra) életteliek voltak.

(KN 2006.12.22)

[Az igazgatói:]⁷⁰

Ami feltűnt miközben várakoztam, hogy sok diák jön be, az iroda amolyan átjáróház. Gondolom elsősorban az iskolatíkárhoz jöttek, de az igazgató is meg-megszólította a diákokat. Valaki eldicsekedett azzal, hogy előrehaladt az angolban. „No, csak nem az emelt szintű érettségire fogsz készülni” – kérdezte az igazgató. „Nem, nem” – felelte a lány – „csak most három tételből feleltem egymás után, és 3-ast kaptam”. „Na, látod” – mondta kedvesen az igazgató.

(KN 2007.01.08)

A folyosókon fölfigyelek a kitett reklámokra:
Írásd be szüleidet a suliba!

⁶⁹ Mint később kiderült: általában jellemző.

⁷⁰ Szögletes zárójelbe teszem a naplóm szövegeihez most hozzáírt [magyarázó] kiegészítéseket.

(Ez azt hiszem, jól utal az itteni fiatalok társadalmi helyzetére. Ilyet a Radnótiban szinte biztosan nem látnék!)

Stúdióhirdetés: egy a meghallgatásra vonatkozóan (új stúdiósokat toboroznak, az ő "interjújuk" időpontja van kitéve) és egy reklám a zenék kérésére:

"Mi a kívánságod?" (cím)

"Ha unod már az iskolát, és kéne valami, ami felpörget. Gyere a földszintre és kérd a kedvenc számod! Mi a kívánságokért vagyunk és minden szünetben NEKED JÁTSZUNK! Ne parázz! Baráti a társaság! Mi meghozzuk neked a jó hangulatot, hogy legyen kedved suliba jönnöd! A STÚDIÓ (alatta mintegy szlogenként:) Nálunk a zene árnýéka, minden a valóság világa."

(KN 2007.01.31)

[A rajzterem:]

Három művészettörténeti kép (nem írtam fel közelebbről miről) a falon. A padok nem frontális elhelyezésben.

Nincs címer. A szekrény tetején kerámiák. A gerendáról origamik lógnak le.

Hátul a falon egy nagy, absztrakt festmény.

A falon több graffití, igazából inkább tag (ez érdekes! pont itt: miért?). A fal elég ronda egyébként!

(KN 2007.02.01.)

[Az éneketem:]

Körben ülős osztályban vagyunk, az éneketemben. Jó rálátás nyílik az osztályra. Így látok mindenkit. A terem izlésesen van berendezve. Az egyik legdekoratívabb ez az iskolában, Időszalagok, zeneszerszámok táblái, zeneszerzői portrék. „A zene a lélek szava” felirat, festmények, egy 2000-es zeneakadémiai plakát, zongora, tv, videó.

(KN 2007.03.05.)

[Más termek:]

A teremben hátul szép képek (fekete-fehér): műemlékekről, városokról.

Fényképek a tanulókról, gyermekkori képek, osztályképek.

Természetről képek.

(KN 2007.03.01.)

Az ablakon a teremben ott van: Marry Christmass (sic!)! műhóban.

(KN 2007.03.22.)

A falon (egyébként az iskolában sok helyen, és még azt hiszem, nem írtam le, tűzriadós utasítások vannak, a menekülési útvonal leírása).

Az egyik falon (a fiúk fala?): autók, versenyautók, amerikai futball játékosok, a másik falon egy "mosolygó" kutya, a már leirt vers a nyelvtanulásról, egy csibéről vicces kép, amelyik egy tükörtojást néz és azt mondja (buborék): "Peti! Te vagy, vazzé?"

A merőleges falon "kopott", többségében lógó hirdetések. Ugyanezen a falrészén egy aforizmagyűjtemény is látható oldalt: VIDÁMSÁG: címmel:

1. Megtartom a belső mosolyt!
2. Felismerem, hogy minden milyen szórakoztató és tökéletes!
3. Mesterként élvezem a mulatságos ellenmondásokat! (Nem tudom, jól emlékszem-e, hogy felkiáltójel van!)
4. Bármí történik is, gondtalan vagyok. Soha nem leszek mérges.

(KN 2007.04.18.)

Iszonyú szemét van az osztályteremben és meleg. Szanaszét dobálva minden.

(KN 2007.06.01.)

Különféle öltözeteket figyelek meg. Ujjatlan póló, öltöny, fuksz, kiálló szögekkel ellátott kabát.

[Az egyik lány] sminkeli magát: teljes készlete az asztalon.
(KN 2007.02.20.)

Az egyik (trendi) srácnak rózsafüzér van a nyakában.
(KN 2007.04.24.)

A padon felirat:

"A vélemény olyan, mint a segglyuk,
mindenkinek van, de nem érdekel a másiké."
(KN 2007.04.12.)

...nagy betűkkel egy reklám [a padon]:
PROFI HIDEG MELEG BURKOLÁS 06304*****

Ha ez nem kódolt üzenet, akkor egy számomra új jelenség is megjelenik a padon: a reklámozás. A pad kommunikációs funkciót tölt be, de, de ilyenfajta (reklámozási funkcióval) ezen belül még nem találkoztam.
(KN 2007.02.20.)

...látom a padfeliratot, és próbálom kisilabizálni, ismét "üzenőfal" a pad:
"Bazsmeg [...]
[...] anyádat
Hozd vissza azt a
kibaszott fogót!"
(KN 2007.06.08)

A padokon itt szinte művészi rajzok vannak: kishableány, szellemszerűség, dobókocka, balerina.
Feliratok a padon:
Pumukli (szív)
FASZ KIVAN EMBEREKKEL!
pass by
began
(ez utóbbiak puska részei lehetnek)

[Az ebédlő:]

Elég sivár a kinézete, fehér falak, a falon semmi (később azért észreveszem, hogy van két virág, de ezt csak azért tudom ide beírni, mert valójában azt a kutatási naplórészlet előbb írtam be, bár későbbi időpontú). Fényes helyiség egyébként.

Ezután a könyvtárba megyek várakozni. A tanár nincs itt, vele akartam beszélni. Gyerekek vannak a számítógépnél. A falon zenészerzők képei. Egy nagy körbeülhető asztal az egyik fényes termében a könyvtárnak. A másik kisebbben, van az "iroda", a számítógépek, a könyvespolcok egy része. Iskolakultúra példányokat látok. Sok kötelező olvasmányt, több példányban. A teremben van még egy TV és videó, egy letakart zongora, egy zöld tábla, virágok. Tiszta és szép, esztétikus terem. Sokféle könyv van, elég gazdag az állomány - benyomásom szerint - egy iskolai könyvtárhoz képest.
(KN 2007.03.26.)

És hivatalosan nem az iskolához tartozó, de mégis annak egyik külső terepéként értelmezhető Parafa kocsmára rövid leírása is álljon itt, hiszen sokan bemennek oda sulis után a fiatalok közül.

A kocsmára kis szubkulturális, etnográfiai világa leírható a közös ivás, játék (csocsó, póker), együttléti élményével. Külön érdekes, hogy a fiataloknak ez a környezet adja meg az otthonosságot néhány alkoholista, inkább idősebb ember között. A pultos fiatal srác, s néhányan még betévednek fiatalok, de

nagyrészt az osztályból, suliból vannak, ők adják most a fő forgalmát a kocsmának. Ők is maradnak legtovább, a többiek inkább "átmenő forgalom". Néhányan az italozás közben, két játékegypézés között leállnak beszélni a pultos sráccal. A kocsmá berendezése egyébként izléses, nevéhez méltón nagyrészt fából van. Jól néz ki, kellemes hangulatú. (KN 2007.02.23.)

Az egész napló újraolvasásával, az értelmezési keret hátterével azonban a „Hová kerültem?” kérdése átiródik. Expresszivitást nyer (Beach, 2002). Már nem pusztán le akarom írni a benyomásaimat, hanem a testemet akarom új módon megrajzolni: mint szövegek, terek, időbeli folyamatok hálójába került testet. A lokális szövegek (iskolai dokumentumok, tanári és tanulói diskurzusok, feliratok, vizuális megnyilvánulások, gesztusok, beszéd stb.), a terek (folyosók, termek, elhelyezkedés, a belakott, alakított tér stb.), az időbeli folyamatok (a tér alakítása, a szövegek gyártása, szövegekhez alkalmazkodás, kódolt performanszok, rítusok, interakciók stb.) komplex egymásba fonódó szövetként rajzolhatók meg, ugyanakkor a lokálisan túlmutató hálóban helyezhetők el. A lokálisban ott a globális, ott a nemzetközi és nemzeti politika, ott a transznacionális kapitalizmus. A testem egy politikai-gazdasági hálóbba került, nem egyszerűen egy helyre. Az iskolai szövegeket a dokumentumoktól a diákok öltözködésén át a tananyagok tartalmáig meghatározzák a kapitalizmus és a különféle *policy*-k normái, a társadalmi-kulturális diskurzusok keretei. Miért kell a földrajzórán a tanár szavaival élve „ezt a transznacionális izét” (KN 2007.04.12.) tanítani? Miért is vesznek föl a lányok rózsaszínű topot, miért festik magukat az órán, miért járnak a (pl. szemöldök piercinges) fiúk kigombolt, felállított gallérú ingben? Miért szerepel az iskola honlapján a munkaerőpiacon való sikeres elhelyezkedés hangsúlyozása? Miért kell alkalmazkodnia test/szubjektumomnak a diákokhoz hasonlóan a csöngetés rendjéhez, a tanári előadás meghallgatásához, az ülés, ülés írás előírt performanszához? Nyilván nem valami egyedi, itteni, helyi jelenség mindez.

Ennek fényében föltehető teljesen másképp a címben jelzett kérdés: „egyáltalán kerültem valahova?” Van valamilyen egyedisége a helynek, ahová kerültem? Nem eleve ugyanannak az ismétléseként beszélhető el, ami mindig mindenütt van? Nem ugyanaz a politikailag meghatározott tér-idő és diskurzustér ez, melynek illuzórikus egyediségét én teremtem meg, hogy igazoljam a kutatásom miéértjét? Egyáltalán beszélhetünk-e a „valahová”-ról, mintha terepem leírható, impressziók által elbeszélhető fix hely, s nem történetiségében adott, szüntelenül változó, a hálóban újraértelmeződő terep, szövet, szöveg lenne? És mondhatom-e, hogy „kerültem”? A kerülés valami egyedit és újat sugall. De vajon nem *kerülök*-e mindig valamilyen pozícióba testemmel a hálóban, illetve magam is nem vagyok-e szüntelen változó háló? Vajon nem ilyen *kerülés* történik-e velem minden nap, amikor vásárolni megyek, amikor beszédbe elegyedem valakivel, amikor megtartok egy órát? Mitől lenne ez a *kerülés* most különleges?

Kérdéseim mögött ott van annak a feltételezése, hogy egy kutatásban valami egyedit, újat kell elbeszélni. Mielőtt a fenti kérdésekre elhamarkodott választ adnék, fontos megkérdőjelezni az egyedi, a különleges és az ismétlődő, az ugyanolyan ellentétének merev szembeállítását. Ami megismétlődik mindig új a szövegben, és minden új valaha már valahogy kimondódott. Ha pedig narratívában gondolkodunk, akkor utalok arra a megközelítésre, hogy a számtalan ismétlődő elem (narratív struktúra) újra és újként elmondása éppen az elbeszélés (és minden történet) lényege. Többféleképpen elbeszélhető *újként* az én testem története is ebben az ismerős hálóban. Egyrészt minden (g)lokális leírható a globálisnak (és minden más lokálisan túlmutató) egyedi reprezentációjaként. Másrészt az emberi interakciók ugyan a háló részei (diskurzusok, normák, folyamatok), de mégis elmesélhetők mint egészen egyedi

személyek egészen egyedi találkozásai, s a naplóban számos ponton megjelenik a személyes találkozások ilyen misztériuma, mely nem tagadja a meghatározottságokat, a szövetszerűséget, de azok tételezését és a személyek teljes felbontását sem teszi uralkodó narratívává. Harmadrészt ez a *kerülés* pontosan azzal válik sajátossá, hogy írok róla. A vásárlásról, a beszédbe elegyedésről mindennapjaiban nem írok, nem teszem másodlagos szöveggé azokat a tapasztalatokat. Ez történik viszont egy kutatásban. Itt a hálóba kerülés, a háló megtapasztalása, illetve testem a hálóban, és mint háló, szövet: írásként, szöveggé jelenik meg, jön létre újra ezekben a mondatokban. Ettől lesz ismétlődően egyedi, mint minden kutatás, és ez az értelme az empiriának. A tapasztalat, a kerülés, az alakulás szöveggé alakításának gesztusa révén kap az empirikus vizsgálat retorikai erőt. Ezen túl az is újdonság, újat „hoz”, hogy én így írok az iskolai terepről, megbontva az önálló, lokális helyszín képét, írok a hálóról, a hálóban adottságról, amiről a tapasztalatom és a kutatásom szerint is könnyen megfelelkeznek az iskolai szereplők.

E számtalan szálból és kapcsolatból álló háló elbeszélésére nincs mód. Nem megjeleníthető és feltárható. Csupán bizonyos részei, kötélpontjai tűnnek fel történetemben. Annakra sokrétű, hogy ennél többre nem vállalkozhatok. Számos eredeti tervemet, mint például a tankönyvek, iskolai füzetek elemzését, interpretációját, mely e háló alaposabb feltárását szolgálta volna – az idő hiányában – itt el is kellett vetnem. A „Hová kerültem?” impressziókon, realisztikus miliőleírason túlmutató értelmezéséhez azonban hozzá tartozik történetem elején az iskola reprezentációinak kérdése.

Hogy milyen ez az iskola, nem feltárható, viszont jobban megfogható milyen reprezentációk közé került a testem. Az első naptól kezdve, ahogy beléptem az iskolába, világos volt számomra, hogy milyen az a kép, maszk, amit az intézmény mutatni akar magáról. Az is látszott, hogy e maszk felmutatása nagyon fontos az iskolának. Megjelennek a hagyományos iskolai reprezentációk, mint a tablók, sikeres tanulók képei stb., melyek hirdetik az iskola múltját, eredményeit, vizuális szinten középpontba állítják a végzett tanulókat, az iskola büszkeségeit, tehát azt mutatják, hogy itt értéktanteremtő, a társadalmat építő tevékenység folyik. De ezen túl más reprezentációk is föltűnnek. A terek megformáltsága (asztalok, körbe rakva székek az aulában, csocsóasztal, a nyitott ajtók), a kitett plakátok, a projekthetek eredményei, a színpad a nagyteremben, a stúdió (iskolarádió) által szünetben sugárzott zene: azt közlik a látogatóval és az iskolai szereplőkkel, hogy egy a kreativitásnak, játéknak, közösségiségnek teret adó intézményről van szó. A névhez kapcsolódó identitás fölépítése is fontos természetesen, s ez szintén megjelenik vizuálisan, de nem egyszerűen Arany János falra függesztett képével, hanem a névadóhoz kapcsolódó, a diákok által készített, nagy színes ábrázolások által. A figyelmes szemlélő persze észreveheti a hivatalos maszk mellett megjelenő, azokat ki is kezdő reprezentációkat, a diákok „világának” vizuális megnyilvánulásait, melyekre fent láttunk példákat, és amelyekről még lesz szó: a falfirkákat, padfirkákat, csikkeket, szemetet stb. Vagy egy idő után föltűnnek a tér kevésbé reklámozott sajátosságai, mint a néhol sivár falak, a zárva tartott ajtók, a kívül és belül elkülönülése (pl. az iskolán kívül lehet dohányozni, de az út még az iskolához tartozik, ezért a reggel érkező tanár az út túlsó részére küldi a határt épp átlépő, dohányzó fiatalokat), általában is a világosan kijelölt határok fontosak. Én (testem)/magam is e határok közé volt(am) többé-kevésbé szorítva. Az iskolai székek, padok által kijelölt helyem, a folyosón várakozás kijelölt helye, vagy hogy például a tanáriba nem szabad belépni a diáknak, csak szólni, kit keres, és kezdetben én is idegenül, topogva álltam előtte, aztán ezt a határt én átléptem.

A vizuális (vagy akusztikus, pl. stúdió) reprezentáció elmondja tehát a maga történetét az iskoláról, de ez a történet verbalizált formában is megjelenik. Az első

találkozáskor az igazgató és az osztályfőnök(öm) olyan történetet vázol föl az intézményről, mely kiemeli „gyermekközpontúságát”, új iránti nyitottságát (maga az intézmény is viszonylag új), esélyegyenlőségre fordított figyelmét. Nem elit iskola, és nem akar a hagyományos élvonalba kerülni, bizonyos értelemben büszke átlagosságára. Olyan intézmény ez, mely teret ad a diákoknak, az ő kezdeményezéseiknek, ügyel a jogaikra, szabadságukra, és amely a kutatás(ok) előtt is nyitva áll. Mindez a maszk, mely engem is magával ragad, alapvetően marketing. Ezzel nem azt akarom mondani, hogy az iskola egyes szereplői nem hisznek a fenti tényezők értékében, és nem személyes meggyőződésből alakítják az iskolát olyanná, amilyen, de amint e narratívát maszkként értelmezzük, feltűnik mennyire beágyazódik egyrészt bizonyos pedagógiai és oktatáspolitikai diskurzusokba, és abba a szituációba, hogy az iskolának meg kell szólítania a szülők és tanulók egy körét. Ahhoz, hogy ma egy iskola fenn tudjon maradni Magyarországon, szüksége van a megfelelő marketingre. Illúzió lenne azt gondolni, hogy elkülöníthető, szétválasztható a marketing és a meggyőződés narratívája. Íme, ebben is megnyilvánul az iskola behálózottsága és szövetléte. Meggyőződésünket pedig szintén alakítják a hivatalos és/vagy mainstream diskurzusok, sokszor elnyerve affektív azonosulásunkat. Az iskoláról szóló marketingnarratívát az is alakítja retorikailag, kinek szól, s milyen körülmények között. Érdekes volt megfigyelni, hogy nekem, mint kutatónak milyen pedagógiai tényezőket hangsúlyozott az igazgató, mikor azonban a hallgatóimat vittem el az iskolába (intézménylátogatásra), és egy nagyobb tömeg előtt beszéltem, akkor ezek háttérben maradtak, és sokkal több szó esett az iskolai létsámról, a felvételről, a rangsorok elégtelenségéről, és pedagógiaiilag csak az ünnepek sajátos megvalósítását emelte ki, meg a gyakorlatiasság jelentőségét.

A marketingbe bevonódtam én is. Az én testem szintén részévé vált e folyamatnak, hiszen elvittem a hallgatóimat az iskolába, és a diákok közötti létem felmutatásával, az intézmény pozitívumainak verbalizálásával, mintegy pedagógiai célzattal modellt állítva az Arany János propagálója lettem magam is. Elmondásomban – bár árnyaltam a képet a „tökéletes iskoláról” tapasztalataimra hivatkozva – a korábban az igazgatótól, osztályfőnöktől is hallott „gyermekközpontú iskola” narratívájának hiányzó elemeit én magam tettem hozzá a látogatás során az igazgató reklámelőadásához. A reprezentációk melyekbe testünk kerül, találja magát – különösen hosszabb ideig – könnyen lesznek saját magunk maszkjának részei. Fölvettem én is az Arany János maszkját, nem csak a hallgatóknak reklámozva az intézményt, hanem egyfajta Arany Jánosos identitást kialakítva az év végére. A kutatási naplómban egy idő után már „mi”-ként írok az osztályról, a suliról. Olyan társaságban pedig, ahol tudtak kutatásomról, és ismerték Máriát az osztályfőnököt: őt úgy emlegettem, mint „osztályfőnököm”. Természetesen ez egyfajta játékos maszkhordás is volt, és annak a kutatói pozíciónak a reprezentálása, sőt mondhatni marketingje is benne volt, hogy én „részévé váltam a terepnek”. Ez pedig az antropológus szokásos narratívája.

A marketing egyik legkifejezettebb reprezentációja az iskoláról készült (az igazgató által hallgatóimnak is osztogatott) depliant. Elején Arany János egész lapot betöltő portréja, az iskola nevével együtt. A belső oldalakon láthatóan *nem* az iskolában készült képekkel illusztrált bemutató tagozatokról, az érettségi utáni képzésekről, a nemzetközi kapcsolatokról, és a kerületi civil életbe való bekapcsolódásról. A hátdoldalon életképek vannak az iskolából: egy a könyvtárban, egy az ebédlőben készült kép, három kép a nagy auláról, kettő, amin sportolnak a diákok (a tornateremben és az udvaron), és egyetlen kép egy óráról. Sajátos feszültségben vannak a képek és a szöveg. Ez utóbbi elsősorban a tanulási lehetőségekről szól, a képek azonban többségükben nem (hivatalos) tanulási(-oktatási) szituációkat mutatnak – még a tagozatok esetében sem (pl. az idegenforgalmi tagozat mellett: nyári kép hátizsákos turistákról Budapesten). A depliant

végén ott az iskola honlapjának a címe, mely természetesen kiemelt „helye” a marketingnek, az iskola maszkjának.

A testem tehát nem pusztán a reálisnak tekintett térben találkozok a reprezentációkkal, hanem bevonódik mint cybertest az iskola cyberterébe, a virtuális reprezentációkba is. Épp a honlap irányítja arra is a figyelmünket, hogy mennyire alapvetően medializált az, ahogyan a maszk közvetítődik felénk. A honlap az eddig bemutatott marketing „folytatója” a virtualitás adta lehetőségek kihasználásával, de a kommunikációnak is egy formája, hiszen a diákok itt megnézik az aktuális helyettesítési listát is, és van tanulói fórum. Nyilván sok információ van a felvételirol a honlapon. Kiemelkedik az iskola történetének leírása. Külön linkje van a diáksportnak, a civil életnek, a tanári karnak (közös fényképpel) az iskolához kapcsolódó alapítványnak, a képeknek, az iskolában működő ECDL képzésnek. Az igazgató képe szerepel a kezdőlapon, és őt meg is lehet keresni e-mailben. Német és angol nyelven is hozzáférhető a legtöbb anyag. Az iskolát bemutató szöveg elmeséli tömören az intézmény történetét: a nehéz körülmények közötti, de hősies, lelkes indulást a 80-as években, a fejlődést, a tagozatok megjelenését, a megfelelő tanári létszámot. A szöveg végén az aláíró igazgató a sok változás között mindig állandó jellegzetességként adja meg: a gyermekközpontú, emberséges, demokratikus szellemiséget – követve a mainstream pedagógiai diskurzust a jó iskolai oktatásról. Az egész honlap egy nyitott, dinamikus, pedagógiaileg felkészült, diákokat középpontba állító iskola képét rajzolja meg. Külön kiemelhető a nagyon gazdag képanyag. Ami itt is feltűnik (hasonlóan a depliant-hoz), hogy a tanulási, órai szituációk mennyire nem jelennek meg a képeken. Ez általános jellemző, ahogy egy korábbi tanulmányomban kiemelem (Mészáros György, 2003), mintha épp az iskolában legkiemelkedőbb tevékenység nem lenne „reklámozható”. A képek részben beleillenek az iskola saját magáról kialakított diskurzusába („kreatív”, „gyermekközpontú”), részben elkezdik a hivatalos reprezentációk kikezdését, melyet aztán a tanulók fórumai folytatnak⁷¹. Ezeknek hasonló a virtuális világban a szerepük, mint az iskolában a fal- és padfirkáknak. Ezek nyelvezete (emotikonokkal, jelekkel, átformált helyesírással) érzékelhetően szemben áll a honlap más részeinek hivatalos nyelvével, követve a virtuális fórumozás iratlan szabályait, viselkedésmódját. Például:

(2007. máj. 27. hozzászólás és válasz)

átérezzük gergőöccii a fájdalomdat.((: sajnos nekünk csak halott forumunk van.ez jutott.. (((: megirtad az ingliss házit máár?? xDDDD

háát

nem:(de nem is fogom :Pme nem kell

Moderált fórumokról van szó (így csúnya szavak pl. nincsenek), de az iskolai élet „árnyaltabb” képe tűnik itt föl: a hozzászólásokban szó van az iskolához közeli kocsmáról, ahova gyakran mennek a diákok, a puskákról, másolásokról, tanárokról gúnyneveiken stb. Megjelenik a populáris kultúra is: zenék, tv, filmek, a Sziget.

A honlap fontos részét jelentik az iskolai dokumentumok. Ezek az iskola hivatalos reprezentációi, és testem e szövegek hálójába is került az iskola részévé válva fél évre. Mégis át kellett értékelnem eredeti tervemet, és nem fogom e dokumentumokat részletesen elemezni. Ennek három oka van: egyrészt terjedelmi korlátok, másrészt úgy gondolom, túlságosan pedagógiai-szakmai lenne most ez az elemzés, de ez a

⁷¹ Ezek hozzáférhetőek minden látogatónak!

(hagyományos szakmai, elemző jellegű) szempont most nem olyan fontos, és idegen test lenne a szövegben, végül a legkevésbé ezeknek a szövegeknek a „hatása” volt érezhető. Ezeknek a hálóját tudom a legkevésbé beépíteni a történetembe. Nem akarom ezzel azt állítani, hogy az iskola életében ne lenne jelentősége e dokumentumoknak, számomra mégis a háttérben maradtak.

A Pedagógiai Program a gyermekközpontúság és demokratikusság fentebb megfogalmazott képét bontja ki használva a kurrens pedagógiai és oktatáspolitikai terminológiát, és alkalmazkodva a feltételezett szülői *audience*-hez is. A rend és szabadság kettőssége (szó szerint is) jelenik meg a szövegben. Az akarat edzésének, a fegyelem fontosságának, az érzelmi sivárság elleni küzdelemnek a „konzervatív” retorikája a „legyünk toleránsak és személyiségfejlesztők”, „közvetítésünk újratemtett értéket”, „figyeljünk a mentálhigiénére”⁷² liberális megközelítésével keveredik. Bár kétségtelenül a kutatási naplóban és az interjúkban is van nyoma annak, hogy a gyerekek iskoláról kialakult képében, és az iskolai életben is jelen vannak a fenti szempontok (például a projekthétben), mégsem ugyanaz a maszk bontakozik ki mindennapokra figyelő kutatásom szövegeiből, mint ami ezekből a hivatalos reprezentációkból. Ennek lehet az oka az eltérő fókuszpont, de az is, ami egyébként az egyik felvetése a kutatásomnak, hogy egy iskola életének mindennapi „banalitásai” fontosabbá válhatnak a szereplők részére, mint a pedagógiailag tudatosan vezérelt folyamatok. Illetve ez a tudatosság sokkal kevésbé tud jelen lenni, mint azt a hivatalos reprezentáció érzékeltetné.

A Házirend egy olyan normatív dokumentum, ami kétségtelenül erőteljesebben jelen van a mindennapokban is. Valóban több utalás van a szövegeimben a HR-ben is hangsúlyos igazolatlan hiányzásokra, a különféle (egyébként hagyományos) büntetési formákra (figyelmeztetések, intők), ugyanakkor az egyik leggyakoribb fegyelmi probléma az iskolai dohányszás (nagyon gyakori konfliktus volt!), vagy a diákok által emlegetett lehetőség – a kontroll kiemelt formája –, hogy sms-t kapjanak a szülők a gyerekük jegyeiről, jelenlétéről stb. nem jelenik meg a Házirendben. A DÖK működését – mely szintén a HR egyik kiemelt pontja – áttételesen tapasztalhattam meg, de ennek jelenléte sem tűnt olyan erőteljesnek, mint amennyire a szöveg érzékelteti. Részlet vettem az éves diákközzgyűlésen, mely valóban a demokratikus kommunikáció terepének tűnt, de ezen kívül csak a leginkább bulinak tekintett DÖK-táborról hallhattam, és az inkább játékos, mint tényleges demokratikus struktúrát jelentő diákigazgató-választást élhettem meg. A DÖK működése nem tűnt igazán bevonó jellegűnek, és a mi osztályunkból a legtöbben bizalmatlanok voltak a szervezettel kapcsolatban, amikor megnyilatkoztak róla.

Amikor a mi fontos?, mi hat?, mi lényeges? kérdését fölteszem, és értelmezem a történetem, akkor figyelembe kell venni e narratívában azt a gyenge pontot, hogy én alapvetően azt írhatom le, ami a saját kutatói testem tapasztalata, és nem a diákoké közvetlenül, sőt e tapasztalat e szövegben íródva átítatódik olyan más szövegekkel, olyan diskurzusaimmal, amelyek a dokumentumok, hivatalos szövegek iskolai hatását eleve megkérdőjelezi. Kérdés, meg tudom-e győzni az olvasót, hogy ezen előfeltevéseim ellenére narratívám egy lehetséges és problémafelvető értelmezés: az iskolát valójában nem a dokumentumok vezérik, sőt ezek hatása kicsi, nem ezek mentén épül a fő történet, nem csak e kutatásé, de a gyerekéé, sőt a tanároké sem...

A Hová kerültem? kérdését eddig az iskola elbeszélésével igyekeztem megválaszolni. Nem szabad azonban megfeledezni arról, hogy elsősorban egy osztályba

⁷² Az idézőjelek itt nem szószерinti idézést jelentenek, hanem egy-egy gondolat újrafogalmazását érzékeltetik.

kerültem. Egy osztály életében vettem részt. Az első naplóbejegyzésem a 11/F-ről az első osztályfőnökkel folytatott párbeszédhez kapcsolódik, és képet ad az osztály társadalmi „háttérmutatóiról”:

Az osztályról egyébként megtudtam, hogy ugyan az első nyelvi előkészítő osztály, de nem jobbak kerültek be (volt aki 76 ponttal került be, holott 80 körüliig szokott csak lemenni a ponthatár). A gyerekek közül csak keveseknek értelmiségiek a szülei: néhány övönő és mérnök fordul elő csupán. A területi eloszlás kb.: 1/3 a környékről, 1/3 az agglomerációból és majd 1/3 vidékről. A fiúk az osztály harmada (ez általában jellemző az intézményben).

(KN 2006.12.22.)

Az osztály létszáma 32 volt, majd egy új tanuló érkezésével a félév közepén 33-ra bővült. Hogy milyen is volt ez az osztály ahová kerültem, az történetem egyik fontos eleme: részben ezt mesélem el a magam kutatói szemszögéből. Az azonban tény, hogy rögtön az első napoktól kezdve „informáltak” a tanárok az osztályról élő fő diskurzusokról: az osztályfőnök arról, hogy alapvetően dolgozó, aranyos, humoros osztály, csak nem mindenkivel találják meg a hangot, mert nagy a szájuk; az igazgató arról, hogy sok alkotó, kreatív gyerek van az osztályban; mások arról, hogy sajátos ez az osztály, jól választottam (úgymond), a tanáriban gyakran előkerül mint nehéz osztály a 11/F. Az egyik tanár például így minősítette az osztályt és egy részét még a kutatásom elején:

Nehéz ez az osztály [...] vannak azok a kifestett babák, mint a [egy tanuló neve], na azok nagyon közönségesek... de talán alakulnak majd... (ezt lehet, hogy a metakommunikatív jelzéseimre reagálva tette hozzá, amin talán látszódnatott, hogy nem nyert meg a mondata).

(KN 2008.02.01.)

Én is kialakítom a magam narratíváját a 11/F-ről, amely jó benyomást tett rám előszörre, és ahol kétségtelenül végig jól éreztem magam (amit az egyik tanár később mintegy szememre is vetett). De a kutatás során arra is rá kellett döbbenjek, az osztály mint vizsgálható csoport ismét egy nem teljesen fix entitás. Ahogyan írom a naplómban:

Elgondolkodom azon (és föl is jegyzem a füzetembe), hogy az osztály mint feltételezett alapkonstrukció megbomlik, ha közelebbről megnézem. Hiszen az osztály sok órán különféle csoportokra oszlik⁷³, és sokan más osztályok tagjaival is (vagy akár intenzívben) kapcsolatban vannak. Pedig a jelen kutatás eddig meg nem kérdőjelezett (de igazából expliciten meg sem fogalmazott) alapfeltételezése, az osztály egy egységes, vizsgálható közösség. Vajon valóban az? Ha közösség, milyen értelemben?

(KN 2007.02.22.)

A kutatásom narratíváját mégis úgy építem föl, hogy az osztályt helyezem a középpontba, annak minden többértelműségével, ambivalenciájával. E választás mögött az áll, hogy, mivel e csoport az iskola életében is egy egységként konstruálódik az értelmezésben (órák, osztályfőnök, név, odatartozás tudata stb.), mind a diákok, mind a tanárok ehhez az egységhez kapcsolnak narrációjukban, és így a legkönnyebb fölépítenem nekem is a történetemet.

⁷³ Itt merül föl a német- és az olaszóra sajátos helyzete: ahol más osztályok tanulói is ott vannak. Ez kutatásetikailag is problémás helyzet, hiszen őket, az ő szüleiket nem kérdeztem meg. A mindennapok praktikus alakulása, és a tény, hogy ezzel kapcsolatban senki nem támaszt nehézséget, illetve, hogy a németórára nem is járok be gyakorlatilag, elfedi ezt a kérdést. Nem kerül elő a kutatás során, csak most, mikor újraolvasom a naplóm. Jól látszik ebben ismét, hány valóban gyakorlati esetlegesség irányítja, teszi teljesen nem szabályozhatóvá ezt az érzékeny folyamatot egy ilyen kutatásban.

Az osztály a teret tekintve egyébként sokat vándorol: a kémia, a fizika és a nyelvi órák külön teremben vannak, de van egy osztályterem is, melyről az első lejegyzett benyomásaim ezek:

A tábla fölött egy kis krokodil (egyik szélén) lelógó rajza van, felirattal: Schnappi the little crocodile. A teremben körben elsősorban angolhoz kapcsolódó plakátok.

...dolgozat közben megfigyelem a teret. Az ablaksorból, ami az osztályterem tetején van rálátni a térre.. Az egyik betongerendán rajzok vannak: körberajzolt tenyerek, színesek, alatta a tulajdonosok nevei.

(KN 2007.01.11.)

A terem az aulából nyílik a földszinten, hosszanti elrendezésű, egy kétoszlopos egy (emlékeim szerint) 6 oszlopos és egy másik kétoszlopos padosor az alapberendezés (három-három sorban, talán egy plusz paddal valahol), szemben a tanári asztal. Ide kerülök most, ide ülök le, itt „kezdődik” a történetem. Befészekem magam hátra, egy hozott székre két padosor közé, jobbra (először). Azzal a gondolattal: ez lesz fél évig az „otthonom”...

Végül a Hova kerültem? kérdés nem-válaszolásának végére érve – a térleírás után egy időbeli tényezőt megjelenítve – ide kell másoljam azt az órarendet, ami meghatározta (kevésbé mint a diákoknak) napi ritmusom az iskolában.

Az órarend:

	Hétfő	Kedd	Szerda	Csütörtök	Péntek
0. 7.30	angol				történelem
1. 8.25	magyar	osztályfőnöki	nyelv	történelem	kémia
2. 9.20	ének	matek/angol ⁷⁴	fizika	angol/matek	magyar
3. 10.15	testnevelés	biológia	kémia	földrajz	magyar
4. 11.10	nyelv ⁷⁵	angol/angol	magyar	nyelv	matek/angol
5. 12.15	földrajz	angol/matek	angol/angol	matek/angol	
6. 13.10	– /matek	testnevelés	rajz	fizika	

⁷⁴ A matematikát és az angolt is csoportbontásban tanulják. Az egyik angol csoportban azok vannak, akik kezdők voltak a 0. évfolyamba kerülve, a másikban pedig akik akkor haladókként indultak.

⁷⁵ Olasz, német vagy spanyol. Nagyrészt az olaszórakon voltam bent, ahol az osztály legnagyobb része volt.

2.2. Maszkom/jaim

Ha test/szubjektumomról van szó az iskola tér-idejében, akkor nem csak a Hova kerültem? kérdésre kell válaszolnom, mintha passzív elszenvetője lettem volna (a kerülés szó ezt érzékelteti) az iskolai szövet történéseinek, hanem el kell beszélnem: az én maszkom, vagyis kutatói identitásom és pozícióm rajzát, történetét is.

Ez a maszk már részben kirajzolódik dolgozatom első részében. Ott sokminden fölötünk értékvalasztásaimból, kutatói identitásom fő elemeiből. Itt azonban ez a maszk a mindennapi pozícionáltság szempontjából íródik újra. A Hová kerültem?-et most a Hol is a helyem? kérdése váltja fel a történetben. Annál is nehezebb ezt a helyet megírni, mert nem pontosan kijelölhető, többféleképpen értelmezhető, elbeszélhető és szüntelenül változó „hely” volt ez.

2.2.1. Beavat(ód)ástörténet

Az egyik lehetséges és kézenfekvő elbeszélése kutatói mesémnek egy lineáris beavatás-történet leírása, amelyben egyre inkább a kutató csoport tagjává válok. A kezdetben tapasztalt idegenség, kint levőség érzéséből fokozatosan a bentiség, otthonosság megélése lesz. Ez a mese az osztálybeli helyemre koncentrál, és a fiatalok közöttséget emeli ki: ahogyan testem lassan befogadást nyer, és az osztálytagokéhoz hasonló helyre talál a közösségben. És valóban a naplóm számos szakasza olvasható e történet részeként.

Első bejegyzéseimben többször utalok az idegenségérzetre, arra, hogy keresem a helyem. Még kívülállónak érzem magam. De azt is éreztem, hogy ahogyan szimpatikusnak találtam az osztályt, ők is elsőre engem. Az osztályfőnökin, mikor ismertettem a kutatást, rögtön megkérdezte valaki, jövök-e velük az osztálykirándulásra. Poénkodtak is már a nevemmel, ami számomra a beavatódás folyamatának kezdetét jelentette, örültem neki. Az történt ugyanis, hogy első alkalommal, mikor bent ültem az órán, visszautasítottam Mária (az osztályfőnök) megnevezését: a „tanár úr majd elmondja miért van itt”, és mikor megkérdezte, akkor hogy szólíthatnak a gyerekek, én azt mondtam: „nyugodtan Gyurinak”, hát el is nevezetek – mint kiderült számomra az osztályfőnökin: „Nyugodtan Gyurinak”.

Először a szünetek bizonyultak alkalmas terepnek a bevonódásra. Az órán ugyanis a kutatás elején kényszerűen ügyeltem arra, hogy ne keveredjek beszélgetésbe a diákokkal, nehogy a tanárok emiatt ne engedjenek be. A szünetben viszont jól szóba elegyedhettem az osztály tagjaival. Úgy éreztem, hogy igazából ők maguk keresik a módját bevonásomnak. Különösen három személy volt az elején, akik megszólítottak, és bevontak a többiekkel való beszélgetésekbe is, olyanok egyébként, akik az osztályban (vagy az osztály egy része számára) központi figurák is voltak. Szuzi (Pöttyös Zsuzsanna, akit Pöttyinek is szólítanak néhányan) a közelemben ült, és hamar kapcsolatot teremtett, és rögtön úgy, hogy nem tanárként tekintett rám:

Szuzi az óra előtt még mesél a kémiaóráról. Arról, hogy unalmas, fönt van egy teremben, és a múltkor egyszer csak megláttak egy meztelen pasit az ablakban: "ekkor hatalmas brével!" (mutatja). (KN 2007.01.19.)

Szuzi óra közben is bevont:

Szuzi szólít meg:

- Gyuri! Csúrlítsál (csűrben a keze, mutatja), hogy négyest kapjak.

(Én teszem. Mikor nem csinálom, rám szól: - Nem csúrlítasz!)

(KN 2007.01.19.)

A másik két fiatal Áron és Andi, akik az első napokban már megszólítottak. Az alábbi párbeszéd azért beszédes, mert megmutatja, hogy nem a tanár pozíciójába helyeznek engem, hiszen bátran beszélnek az iskolával szembeni fenntartásaikról, a szabályok kijátszásáról:

A szünetben megmutatják nekem, különösen Áron, hol van a kémia terem. Közben mesélnék a kémia-óráról. Szuzi unalmasnak írja le, közben a repülőket számolják. Többen mondják, hogy egyedi élmény, és hogy készüljek fel az órára. [Valaki] arról mesél, hogy a tanárok általában nem veszik észre, ha valaki csoportot cserél (A és B). Ő például mindig kiválasztja, azt amelyik a jobb, könnyebb. Az egyik érkező lány [Andi], aki csak most jött, nem volt ott a történelmen: felém fordul és nekem meséli:

- Képzeld! Lehet olyat kérni, hogy a szülők sms-ben megkapják a jegyet, bizonyos pénzért. Arról is lehet sms-t kérni, hogy a gyermek itt van az iskolában (ha jól emlékszem).

Többen elmondják, hogy az erről szóló értesítést meg sem mutatták a szüleiknek.

(Uo.)

Elég hamar megbíznak bennem, beszélnek a puskázásokról, valaki megmutat egy papírt, amit photoshoppal készített: hamis igazolás.

Áron sokat tesz azért, hogy bevonjon a többiekkel való társalgásba is:

Áron odahív magukhoz és leültet közéjük. Ez nagyon jó lehetőség a kapcsolatfelvételre. A focicsapatról beszélnek, viccelődnek, hogy milyen béna a csapatuk, nem akarok-e beállni. Mondom, hogy velem nem járnának jól, de szerintük bárkivel a kapuban. :) Látszik, hogy eltérően oldódnak, vannak, akik könnyebben, vannak, akik nehezebben, még én is kicsit feszélyezve érzem magam, amit Áron old... Ő egyébként - látszik - sok emberrel jóban van. Más osztályokból is jönnek be emberek, és kezét fognak vele (elsősorban); van, aki a többiekkel is (aztán rám nézve kicsit zavarba jön, és nem fog kezét, csodálkozik).

Bevonnak sajátosan diákos párbeszédekbe is többen, és örülök, hogy nem úgy tekintenek rám, mint a felnőttre, aki előtt bizonyos dolgokat nem mondunk:

Jaj! Láttam reggel az olasztanár arcát? Komolyan olyan volt, mint akit megkúrtak, vagy akit megfűjt a szél, de mivel nem volt kint szél vagy vihar...

(KN 2007.01.31.)

Jelzem azonban többször a naplóban a beilleszkedési, beavatódási folyamat fokozatosságát, például:

Érdekes, hogy a nap végére mindig (?) már jobban érzem magam, de a nap eleje még tele van idegenséggérzéssel. Nehéz ez a beilleszkedés.

(KN 2007.02.01)

Van egy pont, amit a napló narratívájában áttörésként értékelek (ezt a címet is adtam az aznapi résznek). Áronnak születésnapja volt, az egyik szünetben becsukta az ajtót, és mindenkit (engem is) megkínált egy kis alkohollal. Az hogy velük ittam, határozottan beavatódási gesztusként értelmezhető. Nem különben az órák utáni események, mikor is meghívtak a közeli kocsmába, a Parafába:

A hely egy kis lakótelepi kocsmá. Rendelünk italt, a fiúk egy része leül pókerezni. Mások szintén itt vannak a suliból, meg két pókerparti is. (...) Összeismerkedem Tomival [egy másik osztályból], aki központi figura (ő volt, aki bejött az osztályba egyszer, mindenkiel kezét fogva, látszik, hogy sokakkal van jóban az iskolában), aki elmeséli, hogy ő már az anyatejével is sört ivott. Szendivel, Kováccsal és Robival elmegyünk csocsózni. Élvezettel küzdök, ezen (mint később kiderül) csodálkoznak. Poénkodunk. Kicsin múlik, hogy vesztünk a Szendivel, pedig végig nyeresre álltunk. Ezen is meg a verbális harc persze, különösen Kovács Palival. Közben megjön Áron. Vele is beszélgetek. Íszunk az italából sutyiban, mert persze nem lehetne, és üveges italt sem lehet kapni, így stampedikat vesznek, és azzal koccintanak az egészségére. Elbeszélgetünk Áron, Tomi és én. Csodálkoznak, hogy egyetemen tanítók, doktorit csinálók. "Na, látod, kivel íszunk itt!" - mondja Áron. Érdekes figyelni a játékot, a pókért. 10 forintos tételekben játszanak. Többen mesélnek ivás utáni hazameneteleikről. Itt van még Mezei Gábor, meg Halasi Ákos az osztályból. Egyértelműen érzem, hogy itt lettem a befogadás sajátos momentumá.

(KN 2007.02.23.)

A szövegen látható az én otthonosságérzésem is. Az első hetek után megtanulom a neveket, látszik, hogy kezdem megismerni őket, és ők is engem. Már együtt hülyéskedünk, poénkodunk is. A „látod kivel íszunk” mondat utal arra, hogy ők is élvezik: valaki olyat fogadhatnak be az osztályba, aki a társadalmi elhelyezkedésben máshol van, eredetileg nem itt a helye. Ők és én is jól érzem magam ebben a határátlépésben, egyfajta paradox liminális pozícióban: hiszen a társadalmi struktúrába való beilleszkedésem miatt maradok mindig az ő közeget küszöbén. Viszont az ő közegethöz való ilyen közelkerülés talán azért is lehetséges, mert szívesen átlépelem a saját társadalmi pozícióm határait liminális szubjektumként.

Kétségtelenül sajátos helyzet egy pedagógusnak ebbe az osztálytárs(szerű) szerepbe kerülni. Sok olyannak a részesévé válok, amiben évekig nem voltam ilyen közvetlenül benne: tanárkritizálások, órai ügyeskedések, mindennapi poénkodások, rengeteg puskázási technika (amit megtanulok). És valóban a naplóm is érzékelteti, hogy egyre inkább úgy érzem: egy leszek közöttük. Ahogy az idő halad, azok is befogadnak, közvetlenebbek lesznek, akik először távolabb álltak tőlem. A közvetlenség a testi megnyilvánulásokban is megmutatkozik. Egy idő után többen velem is a többiekkel szokásos rituális kézfogással fognak kezét, mikor megérkezem (a fiúk üdvözlési formája). A lányok közül többen pusztít adnak. Gyakorivá válik az érintés (kölcsönös) gesztusa: a vállon veregetéstől, a belém kapaszkodó röhögésen át, a kezemet megfogva félrehívásig. Testem része lesz ennek a közegnek. Nyelvezetben, gesztusokban szintén „bekapcsolódom”. Van akinek középső ujjamat mutatom (fuck-off-ot) reakcióként (hülyéskedés szintjén); megtanulom az aktuális szlenget, olyan számomra új szavakat, mint az „oltás”⁷⁶; és a mindenkiel furcsán (magát középpontba állító módon) „harcoló” Kovács Palival én is megvívom a gesztusbeli és szóbeli csatákat. Testi bevonódásomhoz kapcsolódik az erotika kérdése is. 17-18 éves tanulók között elhallgathatatlanul megjelenik a testi viszonyokat tekintve ez. Természetesen nincs szó semmilyen szexuális közeledésről, és arra nagyon vigyázok, hogy ezeknek (bármilyen oldalról) elejét vegyem, de tagadhatatlanul része a kutatásomnak, hogy vannak, akiket esztétikailag vonzónak találok, és vannak a fiatalok között, akik részéről (nagyon finoman) de érzékelek némi határátlépő, finom kézeledést, a tetszésről bizonyosságot adó megnyilvánulást. Ilyenek a hátam mögötti sugdolózások (pl. hogy le kéne fotózni engem), pozitív megjegyzések új frizurámra, játékos invitálások pl.

⁷⁶ Olt, leolt: valakit szívat, heccel, viccesen földbe döngöl.

Nelli megkérdezi tőlem:

- Mit csinálsz a hétvégén?

- Semmi különöset.

- Nem akarsz Blankához menni? Unatkozik...

(KN 2007.06.01.)

Ilyen az a meglepő gesztus az osztálykirándulás alatt, amit az egyik lány (Dorka) tesz: váratlanul erősen rálép a lábamra, majd ezt többször megismétli. Már akkor a naplóban és utólag még inkább agresszív-erotikus határátlépő gesztusként értékelem, amit csinál („csillogó szemmel”).

Ez az osztálykirándulás egyébként is fontos jelentőségű volt, mert alkalmat adott arra, hogy az osztály különböző csoportjaival beszélgessek, legyek együtt. Megalapozta az utolsó hónap intenzívnek érzett otthonosságát, „köztük levőségét”. Közös, felidézhető vonatkozási ponttá vált, az átélt élmények miatt.

Jellemző – és ezt jelöltem a naplószerzők feldolgozásánál is az NVivo-ban – hogy egyre személyesebb történeteket, momentumokat osztanak meg velem a diákok: családról, (lelki) problémákról, személyes hozzáállásokról (vallás, politika), ízlésekről, kedvelt zenéről, filmekről stb. Többen mutatnak, sőt hoznak nekem (lemásolva) zenéket, filmeket, hogy nézzem, hallgassam meg. Kiderülnek közös ismeretségek, kapcsolódási pontok. Én is egyre többet osztok meg magamból.

Az osztálytársak többször meghívnak bulizni, én igent mondom, de sokszor elmarad a lehetőség, vagy én nem tudok menni, és végül csak egyszer megyek el egy kisebb csapattal. Ennek élményeit is leírom a naplóban, a bekapcsolódást egy R'n'B buliba, de most a szelektálás áldozata lesz ez a rész, mert utólag nincs olyan nagy jelentősége az osztályba beavatódás szempontjából. A korábbi vagy akkori buliélményeket egyébként sokszor megosztják velem. Mutatnak képeket, elmesélik a történeteket. Például egyszer Mezei Gábor születésnapjára egy guminőt vettek ajándékba, és az ide kapcsolódó buliképeket mutatja meg nekem Aron a telefonján.

Többekkel elindul egy iskolán kívüli cyberkapcsolat is. Felvesznek iwiw-en, küldenek e-mailt, msn-en beszélünk. Egyikőjük pl. egy a külföldi tanulásról szóló előadásról ír e-mailjében (2007.03.27., rögzítve az aznapi KN-ban):

Nem tudod miről maradtál le.....füüüüü. Kiszámoltuk ha vagy összeszedünk egy gazdag pasit vagy kiállunk stihelni akkor érettségére meg is lesz az a nem túl drága... ugyanmár.... 3.000.000 abbahagytuk a számolást:) tandíj!
(...)

...mikor azt a

kérdést tette fel a faszi hogy hová mennénk külföldre tanulni azt

válaszoltuk hogy:Spanish:)

Égés

Na mindegy gondoltam hátha előresegítem a kutatásodat azon

írnyba hogy bebizonyísd ... tényleg krónikusan hülyék vagyunk:).és
ökrök

Szép napot

Egy chatelés végén pedig egy másik fiatal a rockkoncertekhez kapcsolódó egymásnak futás jelenségéről „informált”, elküldve youtube-os videókat (külön dokumentumban rögzítve 2007.05.13-as dátummal):

Gyuri says:

nu, lassan megyek, mert qrva késő van...

Gyuri says:

további szép iccakat!

XY says:

várj még küldök1videót

Gyuri says:

ok

XY says:

ez 1 rockkoncert

XY says:

<http://www.youtube.com/watch?v=gKrGMbRc4NA>

XY says:

benne lenél

XY says:

<http://www.youtube.com/watch?v=vEnrbBUq8G8>

XY says:

<http://www.youtube.com/watch?v=n4N1p7e1HnO&mode=related&search=>

XY says:

☺

XY says:

kuuurvanagy

XY says:

na mind1 ezeket mindenkinek megmutatom

XY says:

de senkinek nem tetszik vajon mér

XY says:

<http://www.youtube.com/watch?v=U21KmVa3YXI&mode=related&search=>

ezhatalmas

Gyuri says:

hát, nem semmi, van ebben valami magával ragadó...

XY says:

kikell próbálni..

Gyuri says:

még nem próbáltad?

XY says:

Ix mindent kilehet

XY says:

azt vagy túléltem vagy nem

XY says:

áhh, hát hol itt magyarországon csak szigeten van ilyen

XY says:

nemis nagyon tudják miez

XY says:

van szigetes videó is

Gyuri says:

sztem nem is olyan vészes... kicsit legfeljebb megsérülsz..., de annyira nem veszélyes,,, én lehet, h ki is próbálnám, nagyon érdekes élmény lehet

XY says:

érdekes az biztos

XY says:

hátén amugyis megőrülök ilyen zenére

Gyuri says:

ja, gondolom!

XY says:

majd ha szigetre kimegyünk

<http://www.youtube.com/watch?v=WBDdNu744MM>

XY says:

ez szigetes!

XY says:

<http://www.youtube.com/watch?v=qYIKTh5igZA>

XY says:

nahjóó nemküldökmár többet

Gyuri says:

oké

Gyuri says:

mondjuk én ezt az egymásnakrohanást 1szer kipróbálnám, de többször vissza már nem rohannék

XY says:

eza uccsó

<http://www.youtube.com/watch?v=WEvTYXVAH9w>

XY says:

szigeten elég sokvan úgynézki

Gyuri says:

na, hát akkor itt lesz a lehetőség

Gyuri says:

na, és most tényleg megyek! bocs!

Gyuri says:

légy jó! további jó hétvégét!

XY says:

szia jóéjt

Gyuri says:

[búcsúzó „jó éjt” emotikon]

XY says:

nekedis

Ebben a chatszövegben jól látszik az msn nyelvezetének a használata: kis betűk, átértelmezett helyesírás, rövidítések, szleng. Emotikonok is voltak eredetileg a szövegben, de ezeket már nem tudtam ide másolni. Osztálytárs létem ilyen dokumentumai (szándékosan) megtörik a doktori nyelvezetét, és behozzák a diákok közötti nyelvet a disszertáció szövegébe, s íme ezzel is a határátlépés és liminalitás allegóriájához kapcsolódhatok.

A bevonódás, az „osztálytárs érzés” egy idő után erősebb lesz, mint az a félelmem, hogy a tanárok majd nem engednek be az órára, és naplóból látható: egyre inkább föl szabadulok az órai bekapcsolódást illetően is. Egy idő után már néhányszor késni is „merek” az óráról (nem gyakran), míg az elején gondosan ügyeltem rá, hogy ez ne forduljon elő. Nem utasítom el továbbá, ha hozzám szólnak az órán, én is benne vagyok a hülyéskedésekben, miközben azért ügyelek rá, hogy ne legyek a direkt fegyelmezetlenség előmozdítója, inkább csak a már meglévőnek részese:

Ennyire unod? - kérdezi valaki egy másik diaktól.

- Igen, mindjárt hányok! - mondja.

- Csak ne ide hányj légy szíves! - kapcsolódom be én is. Nevetnek.

A tanárnak ez nem tűnik föl, mert amúgy is már nyüzsgés van.

(KN 2007.02.23.)

Aron megbicsaklik a széken. Szuzi röhög. Én is kicsit.

A tanár kiabálva hátrafordul:

- Ki vihog itt?! Kihúzták a gyufát!

(KN 2007.04.20.)

A tanár észreveszi, hogy beszél Áron hozzám, és ránk szól: "Szétültetem magukat!" Mosolygunk inkább. Judit hátranéz mosolyogva. (KN 2007.04.13.)

Amikor azt mondja a tanár, hogy fordítsák meg a füzetet, én fejfel lefelé fordítom Áron füzetét, és nevetek rá. Erre [a tanár] keményen rám szól. Rám néz és azt mondja: "Viselkedünk! Nem vonjuk el a tanuló figyelmét!" (KN 2007.06.06.)

Megvannak e beavatódási folyamat nehézségei is természetesen. Állandóan érzem, hogy az időtényező fontos. Többször van, hogy pár napig nem tudok ott lenni az iskolában konferenciák, utazások, vizsgáztatások stb. miatt. Szerdán tanítok az egyetemen, akkor, ha be is megyek, az első két óra után eljövök. A „nem mindig tudok itt lenni” nehézségét, mely a folyamatosságot megtöri, jelzem többször a naplóban is. Itt jegyzem meg, hogy összesen 62 napot töltöttem az iskolában (beleértve az osztálykirándulást), s mindegyikről naplót (bejegyzést) írtam az aznapi terepjegyzeteim alapján.

Azt is hozzá kell tennem ehhez a beavatás-történethez, hogy az osztályban valóban otthon éreztem magam egy idő után, de az iskolában nem teljesen. Sokszor jelzem naplómban idegenségérzésem, ha az osztálytársak nélkül maradok, és a tanulók, sőt tanárok közül sokan nem tudják, ki is vagyok, mit is keresek itt, egészen év végéig. Két epizód jól rámutat erre. Az egyik egy olyan diákkal való beszélgetésem, aki az olaszórákon volt jelen (ezen az órán összevont csoport volt: más osztályok olaszosai is beletartoztak). Egyik utolsó nap elmesélte, hogy sokáig azt hitte, egy kicsit idősebb tanuló vagyok, aki bejár a suliba olaszt tanulni. A másik egy tanárral való párbeszéd, aki május 29-én az ebédelőben azt kérdezte tőlem, hogy állok az év végével, tehát tanárnak gondolt⁷⁷.

Mindez a beavatódás egy *tanulási* folyamat számomra. Megtanulom, mit jelent tagnak lenni az Arany János Gimnázium 11/F-jében: kívülállóból lassan benti leszek. A bentség, az osztálytárrsá válás narratívája nem csak az enyém. Többen így értelmezik mind az osztályból, mind a tanárok közül.

- Nem láttátok Gyurit? - kezdi Mária [az óra elején].

- Ja! [észrevesz]

- Gyuri, már teljesen beolvadt! – mondja Szuzi.

(KN 2008.04.19.)

Dáviddal [az újonnan érkezett tanulóval] beszélnek rólam, s azt mondják én vagyok a 32 éves osztálytárs.

(KN 2007.04.20.)

A kutatást záró kérdőívben a diákok 29-ből 20-an írnak arról, hogy az osztály részévé váltam. Különbőféle szóhasználatlaltal fejezik ezt ki: egy új osztálytársunk lett, nyertünk egy barátot, egy taggal bővült az osztály, Gyuri beolvadt közénk stb. Az interjúkban is többször feltűnik a diákok részéről ez az értelmezés.⁷⁸ A tanárok általában árnyaltabb képet adnak, de ők is többen említik beolvadásom az interjúkban vagy a záró

⁷⁷ Ez a jelenet azért is érdekes, mert rámutat arra: ezek szerint ebben az intézményben lehetséges, hogy van olyan kollega (netán óraadó), akivel nem találkozunk a tanárban, nem mutatkozunk be, egymás nevét sem tudjuk...

⁷⁸ Később lesz szó az interjúk és kérdőívek szerepéről a vizsgálatban.

közös beszélgetésben. Meglepődöm, hogy épp az a tanárnő, aki az elején úgy érzi, rosszabbak a diákok, amikor bent vagyok az órán, a végén úgy nyilatkozik, hogy nem változtatott jelenlétem, és beolvadtam, egy lettem közülük, mintha diák lennék.

Ez a tanulókkal való azonosulás nem mindenki számára pozitív azonban. Az egyik tanár először csak csodálkozik a közvetlenségemen, rádöbben arra, hogy én hogyan is állok az osztályhoz, amint ez egy tanáriban zajló beszélgetésből és egy jelenetből látszik:

Én elmondom, hogy én jól érzem magam köztük, már hívtak buliba is. Mária megjegyzi, hogy igen már neki meséltek róla, eldicsekedtek vele.

Jaj, de borzasztó lehet - mondja a másik tanár. De én elmondom, hogy nekem nem annyira, mert én amúgy is szoktam partikra járni.

- Ja, hogy akkor te nem kívülrőlként figyeled meg őket, vagy ott? (De furcsa), olyan józan embernek tűnsz! De akkor már nem sajnálalak, hogy ott vagy az osztályban az órai hangzavarban.

Ezt úgy mondja, mintha abból, hogy a partik "hangzavarát" szeretem, következő: az órákét is szeretnem kell...

(KN 2007.03.23.)

Andi kér tőlem kölcsön egy húszast. [Ugyanez a tanár] megjegyzi:

- Ez nem szemtelenség!?

- Nem, jóban vagyunk - mondja Andi. Én is helyeslőleg bólintok.

(KN 2007.03.29.)

Később irigylésre méltó pozíciónak véli köztük létem:

(...) Kifejti, hogy úgy látja, én nagyon jól érzem magam a diákok között, az osztályban. Elvegyültem. Szimpatikusak nekem, tetszik a világlátásuk: "Irigylem ezt a pozíciót" - mondja.

(KN 2007.04.20.)

Közben egyfajta haraggal is tekint rám, az osztályhoz kapcsolva:

(...) Nem tanulnak semmit, nem érdekli őket semmi. Az irodalom pláne nem. Ez a lumpenproletár gondolkodás ez borzasztó. Csak az ő techno zenéjük érdekli őket, vagy miféleképpen mit hallgatnak, nem is érdekel. Mész ma is velük bulizni? (Elég paprikásan mondja, szinte vádlón.)

- Nem. Hét közben azért nem mennek.

- Hát csodálkozom, mert nem is tanulnak – veti oda elmenőben.

(KN 2007.03.26.)

És a vele készült záró interjúban – aminek rögzítéséhez nem járult hozzá, tehát egyik naplómba írtam be az összefoglalását – hasonlóan, szinte haraggal beszél erről:

...azt várta, hogy segíték [neki], azt hitte, sziget leszek, és csodálkozott, mikor látta: bekapcsolódom az ő kis életükbe, aztán látta, hogy én velük vagyok (ezért nem is akart megkérdezni soha az órájáról), látta, hogy átkerülök az ő oldalukra, ellenség leszek (sic!); aztán megértette, hogy ez a célom...

(KN 2007.06.04.)

Ez az osztálytársi cím, narratíva természetesen egyfajta játékos rám ragasztott és/vagy általam szívesen felvett maszk valójában. Hiszen nem leszek, nem lehetek osztálytárs, mégis jó ezzel eljátszani. Ahogyan Áron egyszer megkérdezi, hogy van-e matekházim, ahogy két tanár is feleltet ill. dolgozatot írat velem, ahogy van, aki megjegyzi az osztályból egy késésemkor: hogy ne késsek, mert „beír a tanár” stb.

Mindenesetre be kell valljam, kedvemre való ez a (rég) romantikus történet, a „hős” kutatóról, aki beavatást nyer, egy lesz a csoport tagjai közül. Szeretek eljátszani ezzel az osztálytársi maszkkal – még ha a következő fejezetben fájdalommal le is kell

építenem –, mert jó ebben a határátlépő haveri, baráti, a fiatalokhoz közeli szerepben lennem (tetszelegnem?).

Ezen túl van további narratív muníció még ebben az elbeszélésben, amely nem pusztán a személyes jó érzést (tetszélgést) szolgálja, hanem pedagógiai jelentősége van. Az osztálytárrsá válás narratívája ugyanis magában hordoz egy másikat is, a diákká, tanulóvá válását. Kutatásomat számos alkalommal mutatom be úgy, mint egy lehetőséget, hogy „átülhessek a másik oldalra, újra a padba”. Ez sem pusztán az én (egyik) értelmezésem. A tanárok közül valaki megkérdezte tőlem az interjú során, hogy tanárnak volt jobb lenni, vagy most diáknak (ti.: erre a fél évre). És valóban számos olyan része van a naplómnak, amely arról szól, hogy tanuló szerepben „találtam magam”.

Egyrészt ez azt jelenti, hogy valóban tanulok a többiekkel együtt. Már a kutatás elején észrevettem, és meg is fogalmaztam a naplómban, hogy az órákon való részvétel egyfajta „továbbképzés” lesz, újratanulása a 10-es középiskolai anyagnak, és bár tankönyvem nem volt, nem tanultam otthon, valóban sok tekintetben tanultam én is az „anyagot”. Egy idő után többször rajtakapom magam, hogy nem a „megfigyeléssel” törődök, hanem belemerülök az órába, hallgatom, amit a tanár mond, érdekesnek találok, jegyzetelnék (vagy épp föl is jegyzek gondolatokat). Történelemből sok információt érdekesnek találok, örülök, hogy újra hallom. Angolból kifejezetten több dolgot föl is írok magam számára, szerepel a naplómban néhány fontos szabály, új szó. Matematikából néhányszor magam is megoldom a feladatokat stb. Például:

...a füzetemben elkezdtem próbálgatni, hogy a paralelogramma (ha jól emlékszem melyik az) köré tényleg nem lehet-e kört rajzolni. S mellé kommentárnak oda is írtam: "a tudás bűvölete: én is próbálgatásba kezdek: a paralelogramma köré miért nem rajzolható kör".
(KN 2007.02.01.)

Másrészt a tanárok is többször helyeznek engem ebbe a diákpozícióba, nyilván azért is, hogy kezeljék jelenlétem, idegen testem az óráikon.

A tanár egy dolgozatot írat.

- A csecsemő is kitölténé. - mondja.

A dolgozatlapokat adják hátra, én is a sorban ülök. A mögöttem lévő tanuló nem ír. Az előttem ülő hátrafordul, hogy adjon hátra egy lapot, de aztán látja, hogy én ülök ott, és azt mondja:

- Ja, Gyuri nem ír!

- Dehogynem, Gyuri is ír. - mondja a tanár. A diák nekem is odaadja a dolgozatot. Az osztálytársak mosolyogva veszik tudomásul, hogy én is dogát írok.

(...)

Meg kell állapítanom, hogy totál egyesre írnám a dogát. Halvány sejtelmem sincs arról, mik a helyes válaszok. Az első kérdésre igyekszem lelesni a választ a mögöttem ülőéről.

Tényleg kicsit úgy érzem magam, mint egy diák, a tanár is így viselkedik.

Aron szólít meg:

- Nem megy?

Mutatom neki, hogy nem, és hogy egyes.

Mosolygok. A tanárral állandóan összeakad a tekintetünk. Azt hiszem, kezdi kialakítani a stratégiáját, hogy is kezelje a helyzetet, hogy én itt vagyok.

(KN 2007.02.28.)

A tanár egyfajta dolgozatfélélt írat, bár végül kiderül: nem dolgozat, hanem kikérdezés hajtógatós módszerrel. Vagyis leírjuk a kérdést, rá azonnal a választ, és behajtjuk. Jön a következő, azt is behajtjuk. Én is írok, puskázom is. Eléggé tudják az anyagot, úgy tűnik. Aztán végül megkérdezi, hogy kinek hány hibája van. Nekem három hibám volt, bár az három konstitúciós képlet. Beszedi tőlem is a dolgozatot [és még néhányaktól, akiknek kevés hibájuk volt].

(...)

Aztán egy idő után: „Na visszaadom a dogát, nem szívatom meg!” – mondja nekem, és visszaadja a dolgozatomat.

(KN 2007.03.02.)

A tanár nem szedi be a dolgozatomat, de meglepetésemre: először azt kéri Timitől, hogy vegye el a papírom, és írja föl a táblára a mondataim, mikor pedig kiderül, hogy nem tudja elolvasni az írásom, engem kér meg, hogy menjek ki a táblához és írjam fel a kérdéseim.

Kissé leizzadok. De végül nem sikerül rosszul a feleletem. Csak egy-két hibám van. Ugyanúgy feleltem engem, mint a többiek. Írnom kell, hangosan olvasni, aztán időm van javítani még rajta. Még az írásbelileg problémás részeket is javíttatja, vagyis ha nem tiszta a-t, hanem kissé o-nak olvasható betűt írtam.

Látszik, hogy ez a tanár is megtalálta a jelenlétem feloldásának módját. Kicsit példálózik is velem. Nekem megy, mert tanultam...!

(KN 2007.03.23.)

De mindez inkább játék. A tanuló szerep harmadik aspektusa azonban nem vagy legalábbis sokkal kevésbé az. Ez a maszk ugyanis azt is jelenti, hogy testem a tanulói testet meghatározó iskolai szabályozottságban pozicionálódik. Tehát én is a tanulók között ülök, velük „lógok” a szünetben, vagy iszom a Parafában, alkalmazkodom a csöngetéshez, sorban állok a büfében (a tanároknak nem kell!), végigunatkozom az órát; ha a tanár büntetésből, fegyelmezésből felállítja az osztályt, én is állok, vonulok egyik teremből a másikba, egyszer részt veszek a földrajzói csoportmunkában is (egy egyéni feladat megoldása után), ahol a csoportunk Mexikóból készül. Néhány a naplóban megörökített emblematikus jelenet fontos ebből a szempontból:

Nagyon szomjas vagyok, mert épp, hogy be tudtam fejezni a kajálást az óra előtt, de nem tudtam meginni az üdítőt. Megkérdezem Szendrét, hogy lehet-e ezen az órán inni:

- Igen, lehet.

- Mert földrajzon nem lehet.

- Ezen az órán lehet.

Tehát iszom.

Látszik, hogy eltérő normák vannak az egyes órákon, de az is, hogy én meg a többiekhez hasonlóan alkalmazkodom, kontroll alatt vagyok. Érdekes érzés is egyébként.

(KN 2007.02.22.)

Én is mondom, mikor skandáltatja az osztállyal [etán, metán, propán, bután...]. A tanár meg is jegyzi: "Gyuri már lassan doktorál kémiából is, miközben ti még nem tudjátok!"

(KN 2007.05.18.)

Alig tudom befejezni a szünetbeli kajálást. (Főlírom, hogy néha tényleg nehéz lehet egy diáknak.)

(KN 2007.03.01.)

[A tanár a Nemzeti hagyományokból olvastat]

Még nekem is nehéz így hallomás után megértenem, nem tudnám jegyzetelni.

(KN 2007.03.23.)

Különösen kiemelhető itt még az unalom motívuma, amely sokszor visszatér a naplómban, az ötször, hatszor vagy akár hétszer 45 perc végigülésének nehézségével együtt. Már kutatásom elején azt írom:

Az unalom igazi kulcsszó az iskolai életben. (KN 2007.01.31.)

Az egyik tanár – akivel jó kapcsolatot alakított ki, és többször beszélgetünk a szünetekben, buszon – maga is többször elmondja, milyen unalmas lehet nekem az órákon bent ülnöm (a saját óráira is érti).

Tény, hogy az átülve, „visszaülve a padba” a vártnál erősebben átélem a kontrollált, sokszor kiszolgáltatott(nak érzett) iskolai diáklét nehézségeit. A testem a tér-időben így egy térben jól kijelölt pozíciójú, időben szabályozott, elnyomott szubjektum. Nem azért írom ezt, mert bármiféle testi szabályozottságot elvetnék, hanem mert túlszabályozottnak érzem a „magam bőrén” az iskolai közeget, amelyben számos kiszolgáltatott helyzet van, és kevés a diák aktivitására építő. Persze magam is részt veszek ezek után az ilyen pozíciót megbontó diákaktivitásokban: órai beszélgetés, szünetbeli kibeszélés, pótcselekvések az órákon stb. Míg az elején igyekeztem mindebben visszafogni magam (nem beszélgettem, nem nyilatkoztam a tanárokról stb.), tekintettel a tanárookra, a kutatói pozíciómról, később egyre inkább (részben spontánul) – a naplóban nyomon követhetően – bekapcsolódtam ezekbe az ellenálló diáktevékenységekbe. Így is lehet értelmezni a fent már említett változást órai viselkedésemben.⁷⁹

Jól fölépíthető ezen a ponton egy olyan narratíva, amely azt állítja: ez a (beavatási, próbatételszerű) átélés alapot ad nekem arra, hogy a dolgozatomban az én hangom a diákok hangjaként szólaljon meg. Nem csak az ő szempontjukat igyekszem megjeleníteni, hanem az én tapasztalatom egy diák tapasztalatának hangjaként szólalhat meg. Bármennyire is retorikailag meggyőzőnek kínálkozik azonban egy ilyen elbeszélés(mód), és ráirányíthatja a figyelmet az iskolai élet lehetséges problémáira a következő fejezetben ezt is meg kell bontanom, leépítve a világosan megfogalmazható és általam megszólaltatható „diákhangom” képét.

A történetem dekonstruálható már belső logikájából kiindulva is. Beavatás? De hát hova is avatódom be? Kikhez tartozó leszek? A diákokhoz? Azok egy csoportjához? Mit jelent, hogy beavatódom? A tanárokkal mi a helyzet? Közéjük hogyan tartozom? És vajon ez a történet csak rólam szól? Mi van azokkal, akik kapcsolatba kerülnek velem? Ők hogyan látják az én helyzetem? Milyen maszkot ragasztanak rám? E kérdések fényében nem az ÉN beavatás-történetem ez, hanem inkább interakciók és pozíciók bonyolult hálója. Ezt a hálót mutatom fel a következő fejezetben.

Mindeközben azonban, mint a McLaren kritikái *flâneur* (McLaren, 1997b), mégis időleges érvényt adok fenti történetem szavainak, és mégis fenntartom, legalábbis felmutatom e koherens narratívát (is) a posztmodern kontextusban, szabálysértő módon.

⁷⁹ Megjegyzem, a tanárok mint kollegák iránti figyelem annyira azért érvényesült, hogy igyekeztem nem előmozdítója lenni a fegyelmezetlenségeknek az órán, és soha nem szálltam be a tanárokat keményen szidó diskurzusokba, miközben persze meghallgattam azokat, de megpróbáltam diplomatikusan, temperálva válaszolni. Pl.: - Szerinted jól tanít az olasztanár? - kérdezi meg tőlem Andi. - Ha azt mondod, igen, rád borítom a kávé.

Inkább nem mondok semmit. (KN 2007.02.28.)

2.2.2. Pozícionáltságom szövete (Változó és váltogatott maszkok: a flâneur pozíciója az iskolában)

A fent felépített koherens narratíva tehát nehezen tartható több szempontból. Egyrészt episztemológiai és metodológiai kiindulópontjaim figyelembe vételével nem működtehető, másrészt nem is lenne becseletes fenntartani, mert csak erős szelekcióval, kutatási naplóm számtalan elemének kihagyásával lenne lehetséges. Bár az is igaz, hogy minden koherens narratíva csakis szelektálás, kihagyás, leegyszerűsítés révén jöhet létre, ilyen mértékű válogatást mégsem tartanék elfogadhatónak. Választásom pedig ezt megállapítva nem az, hogy a fenti, mégis megtartott, uralkodó narratíva kikezdhető pontjait mutatom be pusztán, hanem hogy egy másik rajzát adom maszkjaimnak, és nem törekszem egyetlen következetes történet fölépítésére, lebontva így a beavatás uralkodó narratív pozícióját. Inkább egy szöveget vázolok fel szöveggemmel kutatói pozíciómról, testem/szubjektumom helyzetéről. Amit itt létrehozok következetlenül egymás után helyeztet, egymásba játszó maszkok leírásának szövege/szöveve lesz, mely (anti)struktúrájával is érzékelteti a koherencia megbontását.

Egykori kutatásomban (Mészáros György, 2003) a partit mint a váltogatható maszkokkal játszás terét írtam le. Az iskola ugyanígy hasonló játéktér, de talán elbeszélhető úgy is, mint ahol szabályozottabb a játék, jobban kijelöltek a maszkhoz kapcsolódó pozíciók, vagy kevésbé konstruálódnak, mint szabad választás következményei. Az én helyzetem ebben a közegben értelmezhető olyan sajátos liminális vagy határátlépő pozícióként, amely nagyobb sokféleséget hordoz, és nagyobb lehetőséget (szabadságot, könnyebbiséget) ad a maszkok, helyek közötti váltásra.

A fenti fejezetben úgy írtam le a helyzetem, mint egy diákét. Kutatásom egyik előzetes célja volt közéjük helyezni magam. Ez az ottlét a pozíciót tekintve igaz is részben, hiszen valóban köztűk ültem, a szünetben köztűk voltam, a diákok között álltam a sorban stb. Másrészt azonban több ponton megtörik ez az ottlét: az osztályban a székem külön állt, némileg szeparált helyet adva nekem (ha a szaktantermekben mindig padban is igyekeztem ülni); a pozícióval járó cselekvések jó részével nem azonosulhattam: nem kellett jegyzetelnem, nem kellett tanulnom, és jegyért küzdenem, és főleg én kiléphettem ebből a helyzetből: ha gondoltam, nem mentem be órára (következmények nélkül), vagy beléphettem a tanárba szabadon, a tanárok mint kollega beszéltek velem tisztelettel, sőt némi tartással többen; volt hogy rám bízta az osztályt, mikor nem volt helyettesítő tanár, mert mégiscsak pedagógus vagyok stb. S persze miközben hátul ültem mindenki tudta, hogy egyébként felnőtt vagyok, tanár, ráadásul kutató. Az iskolai hússá tévés (*enfleshment*) (McLaren, 1988, 1995) sem tudta így testemet a tér-időben valóban formálni, megérinteni.

Időben változó, váltogatott, de egy időben is egyszerre, egymásba játszóan többféle maszk volt rajtam: amit fölvettem, s amit mások rám akasztottak. Ez a sokféleség, a nomád, vándorló, nem fix arccal rendelkező mclareni *flâneur* (McLaren, 1997b), vagy (a turneri interpretációs keretben) *liminális szubjektum* (Turner, 1969/2002) alakja – úgy tűnt – a diákoknak jobban inyére van, de az iskolai közegben idegen, különösen a tanárok számára. Én nem voltam a kontrollmechanizmusok közé beilleszthető, és ez zavaró lehet egy a diákok pozícióját alapvetően a kontrollal kijelölő intézményben. Legalábbis úgy vélem, ez az egyik lehetséges narratíva – újraértékelve az egész kutatás fényénél a bejutás kérdését is – arra vonatkozóan, hogy miért nem fogad egy iskola szívesen ilyen kutatást, és miért találkoztam a tanárok egy részének fenntartásaival, elutasításával a kutatás során. Mindeközben persze a kontrollálni akaró

tanár is kontroll alatt érzi/értelmezi magát a rapszodikus oktatáspolitikai, a munkaerő-piaci helyzet miatt. Ezt igazolja, hogy volt, aki a záró megbeszélésen kifejezetten utalt arra: azért sem szeretné, ha bármi róla személyesen kiderülne a kutatásban, mint tanárról, mert ez egzisztenciális kérdés számára, és fél... Bár értem és megértém ezt a félelmet, e tanári értelmezéssel szembe helyezem a magam interpretációját, amely a kutatás alapján épp azt állítja: ebben az intézményben – s feltételezhetően sok másban – nincsenek nagy *pedagógiai* kontroll alatt a tanárok. Pontosabban hiányzik a szakmai megosztás, a nem elnyomó, hanem építő visszajelzések kontrollja. A tanárok az órán gyakorlatilag valóban azt csinálnak, amit akarnak. Szakmai hibáikat nem kéri számon senki tőlük. Egymással nem kommunikálnak mélyebben pedagógiai szinten⁸⁰. Néha felháborítóan visszaélnék pozíciójukkal. Az én jelenlétem azért is lehetett zavarónak tekinteni, mert a tanár szakmai kontroll nélküli létét kezdte ki.

Lehet azonban egy még távolabb értelmezési kontextusba helyezni a *flâneur* (liminális) pozíciót, annak nehéz iskolai befogadását. Régebbi kutatásomban (Mészáros György, 2003) említettem, és árnyaltam a modern iskola – posztmodern társadalom ellentétének képét. Most úgy vélem – e kutatás alapján – még tovább kell árnyalnom ezt a szembeállítást, sőt talán más alapokra helyezni az iskola helyzetét kutatói pozícióm nehézségeiből, ellentmondásosságából kiindulva. A kapitalista rendszerben az iskolának van egy kijelölt helye, feladata: a társadalom reprodukciója (Bourdieu, 1974). Ez alapvetően konzervatív, konzervatívá teszi az intézményt. Erre ráerősít még több tényező. (a) Egyrészt a tantárgyak, a fix „anyag” átadásának a képe az uralkodó, ha az oktatásról van szó. A tantárgyak között egyfajta („kapitalista”) versengés folyik, melynek háttere nem a közoktatási szabályozás (NAT), hanem a felsőoktatási struktúra. Ez nem véletlen, hiszen a munkaerő-piaci elhelyezkedés ma már alapvetően a felsőoktatási továbbtanuláshoz kötődően értelmeződik a társadalomban, ezért a középiskola kénytelen mindig annak megfelelni, és a tanárképzés is a felsőoktatás tantárgyaira épül. A versenyre építő, reprodukáló társadalom „természetes” elvárása a középfokú oktatással szemben, amit a szülők is megfogalmaznak, ami a marketingben is hangsúlyos: „tanítsd meg a gyereket az anyagra, és kerüljön be a felsőoktatásba”. (b) Másrészt a szétföredezett, posztmodern kontextusban, a globalizált hálózati társadalomban felerősödik a fix identitások kialakításának vágya (Castells, 1997/2006), a kapitalizmus krízise pedig szintén az akár konfliktuálisan vállalt identitások megerősödésének táptalaja (Amin, 1997). Ennek következtében az iskolai nevelés még inkább egy konzervatív, biztos identitásokat kialakító nevelés diskurzusának foglya marad. A másik oldalon ugyanez a kapitalista társadalom ellentétes követelményeket is állít az iskolával szemben. (a') A tudástársadalom ideológiája, a változó körülményekre reflektálás, az „élethosszig tartó tanulás” szlogen-követelménye a fluid társadalomban életre hívnak világszerte olyan (nemzetközi szinten elvárt: ld. PISA) oktatáspolitikákat, melyek ennek próbálnak megfelelni a kompetencia-alapú, gyakorlatközpontú oktatás ideológiájával. Ezért miközben az iskolára a fenti „anyagátadás” követelményének nyomása nehezedik (melyre az oktatáspolitikusok úgy tűnik, egyáltalán nem reflektálnak mélyebb társadalmi elemzésekkel), meg kellene felelnie ennek a felülről jövő nyomásnak is⁸¹, mely módszertani megújulást, tantárgyköziséget hirdet, és szintén felülről „nyomott” esélyegyenlőségi elvárásokat támaszt – a rendszer mély, fokozatos megváltoztatása nélkül. A NAT alapján az iskola és a tanár intellektuális alkotó szabadságára épít, amely

⁸⁰ Erre nagyon jó példa, hogy volt tanár, aki azt mondta: képtelenek jegyzetelni a diákok, ezért ő kénytelen diktálni, a másik óráján pedig minden további nélkül jegyzeteltek, és szinte soha nem diktált a tanár.

⁸¹ Jellemző, hogy például itt úgy felelt meg az iskola a kompetenciaközpontúság elvárásának, hogy a kompetenciamérések előtt kitöltettek minta feladatlapokat a diákokkal, de nem érzékeltem, hogy egyébként valóban ilyen alapon folya az oktatás.

valójában nincs meg az őket körülvevő kapitalista társadalmi diskurzusokban adott létük miatt. (b') Ugyanez a kapitalista, posztmodern társadalom kedvez a nomád (Maffessoli, 1988/1995), vándorló, fogyasztói, változó, szórakozó, bohém (*flâneur*) identitás kialakításának, mely otthonosan mozog a divat, a populáris kultúra és a cybertér világában. Egy mai fiatalnak a kapitalista média és szabadidő-ipar elvárásai szerint rendelkeznie kell egyfajta szubkulturális (vagy populáris kulturális) tőkével (Thornton, 1995). Ez a közvetlenséget, szórakozást, medialitást kiemelő identitáskép, karneváli maszk feszültségbe kerül a közvetetten épp e kapitalizmus következtében létrejövő konzervatív, fix arc „kinevelésének” követelményével. Egyfajta satuba szorított helyzete ez az iskolának és a tanárnak, akitől ugyanaz a rendszer vár egymásnak ellentmondó (re)akciókat – és persze a különböző elvárásokkal találkozó diáknak, fiatalnak is. A satuba szorítottág pedig szintén a kontroll erősítésének irányába hathat azokon a pontokon, ahol ez lehetséges, tehát pl. a közvetlenül kevésbé kontrollált órai szituációkban, s így a megbontó, vándorló, ráadásul nem fogyasztói, hanem kritikai, reflexív *flâneur*, a liminalitását vállaló (kutatói) test különösen zavaró és idegen test.

De mielőtt újabb mégis-koherens narratívákat építenék föl, lássuk e mozgó sokféleség szövetének elemeit.

A padon ülő Gyuri

[Az osztályfőnök reagálva egy elmaradt, helyettesítés nélküli órára:] Kijön, beszél velük, és azt mondja (ahogy hallom az osztályba visszajövéktől), hogy Gyuri (vagyis én ☺) tartson (tartsak) órát. Oda is jön, és megkér. Látja rajtam, hogy nem szívesen, de mondja, hogy foglaljam el őket valamivel csak erre az órára, hogy ne legyen zaj, fegyelmezetlenség. Mondom, hogy ok, de már tudom, hogy órát vagy ilyesmit nem fogok tartani. Nem szeretném nagyon (főleg most az elején), hogy tanárszerepben legyek. Úgyhogy miután elmegyek, leülök szemben az osztállyal a padra, és azt mondom: nem akarok órát tartani, mindenki csináljon azt, amit akar, csak legyen csendben; sokan egyszerre ne menjenek ki, csak egy-ketten, ha van valami. Örülnek a megoldásnak. Én viszont kihasználom, hogy szemben ültem le, hogy megszólíthassak, beszélgethessek. (...)

Közben néhányan kikérdzkednek, Zita elmegy, mert elengedte az osztályfőnök (mondja, hogy ha nem hiszem megmutatja). Persze mindenkit elengedek. Igen érdekes, hogy ebben a helyzetben azért tanár vagy legalábbis felnőtt szerepben vagyok (hát inkább tanár), hiszen tőlem kérdzkednek. Kicsit meg is lepődöm, milyen gyorsan váltanak erre, és teljesen természetesnek veszik, hogy mivel én lettem megbízva, leültem velük szemben, néhány szabályt elmondtam, én vagyok a tanári referenciaszemély, aki kontrollt gyakorol.

(...)

Jó volt a kapcsolatfelvétel szempontjából ez az egy lyukasóra, meg hogy volt módom beszédbe elegyedni. Érdekes, hogy ehhez jól jött egy félig hatalmi pozíció: megbízva, a padon ülve (talán ezt is szoktam meg, mint tanár, ahonnan már lehet aztán jöfeinek, köztük lévőnek lenni, de előbb a saját biztonságom érzésének érdekében kell ez a hatalmi-szerű pozíció).

(KN 2007.02.16.)

A „doktor” Gyuri

Többször jelenik meg a társalgásokban, visszajelzésekben a téma, hogy PhD-re készülök. Ez egy másfajta diákpozícióba is helyez. A tanulók (és a tanárok) ebben a készülésben a segítőimmé válnak, szurkolnak nekem.

[Válaszként a kérdőív első kérdésére:

Írd le néhány sorban mit gondolsz Gyuri kutatásáról? Hogyan élted meg? Mi volt az értelmé szerinted?]

Gyuri kutatása azért indult, hogy le tudjon doktorálni, így akkor van értelme, ha sikerül neki. Én nagyon szurkolok neki. (KÍ 5.)⁸²

Nyilasmisi⁸³ be akar nézni az olaszórára. Mondom, hogy jöjjön be, helyettesítsen engem.

- Jó, de akkor a doktori címen felezünk!

(KN 2007.04.19.)

...a cseh fiúk megkérdezik, én ki vagyok: "pedagóg"? Mondom, hogy nem vagyok a tanáruk. Ivett azt mondja: "doktor". Erre azt értik, orvos vagyok ☺

(KN 2007.05.09-11.)

Ez utóbbi idézet arra is rámutat, milyen nehéz egy diáknak verbalizálva bemutatni másoknak az én kutatói pozíciómat. Ki is vagyok én... nincs erre hagyományos, iskolai kifejezés.

A mindenkivel jóban levő (de van, akikkel jobban) Gyuri

Az osztály elég jól elkülönülő (és hamar átlátható) csoportokra (klikkekre) oszlik, ezért az osztályba beavatódni nem is olyan könnyű. Én igyekszem minden csoporttal jóban lenni, de ez persze nem működik teljesen:

Judit odajön hozzám, ellenőriztetni akarja velem a feladatot. Én azt mondom, hogy a tanárral ellenőrizze.

Mezei szól közbe felháborodva:

- Gyuri alapból a mi csoportunkhoz tartozik! El ne csábítsd!

(KN 2007.04.12.)

Érdekes, hogy Piroska megkérdezi tőlem, ki nekem a legszimpatikusabb az osztályból: talán Áron? Én azt felelem, hogy nincs egy szimpatikus. És valamiben mindenki az, mindenkit szeretek valamiért (azt is elmondom közben, hogy persze nem egyforma a szimpátia). "Engem is szeretsz?" - kérdezi. "Igen, olyan értelemben, hogy szimpatikus vagy!" - válaszolom.

(KN 2007.06.04.)

Abban azonban határátlépő vagyok (és ezt az interjúk is visszajelzik) – legalábbis szeretném magam így megjeleníteni –, hogy az egymással tényleg szembenálló csoportokkal is sikerül jó viszonyban lennem (például az osztály leghomofóbb fiú tagjaival és a melegházasságot propagáló egyik lánnyal egyformán barátságban vagyok), mindenhová valamilyen szinten tartozom, bár kétségtelenül erősebb egyes emberekhez és klikkekhez való kötődésem a helyzet alakulása, és nyilván a személyes szimpátiák miatt. Külön elemzés-értelmezés kérdése lehetne, hogy miért épp azokkal vagyok jóban, akikkel: mert e mögött nem pusztán személyes tényezők állhatnak, hanem a társadalmi-kulturális pozíció, a nemi hovatartozás sajátosságai stb. Erre a mélyebb újraírásra itt azonban már nincs keret, úgy ítélem meg.

⁸² A névtelen kérdőívek számozottan vannak az NVivo programban, és a véletlenszerűen kapott számokkal jelölöm itt őket a KÍ rövidítés után.

⁸³ A fiúnak ez a (kitalált) beceneve.

A mégsem annyira köztük lévő Gyuri

Andiék távolról elköszönnek. Olyan távolságot érzek most megint közte, köztük és köztem (Ivettel és Almával van). Elgondolkodom:

Van, amibe befogadnak, van amibe nem. Nyilván ez egy baráti kör, amibe én nem tartozom bele, az ő ügyeiket bizonyos mértékig távol tartják tőlem. Kérdés ez a milyen mélységig való bevonódás. Azt hiszem egy mélyebb bevonódás tekintetében Prága vízvázasztó lesz. De persze kérdés, mennyire kell és lehet egészen mélyen bevonódní./
(KN 2007.04.13.)

A nem akarok befolyásolni Gyuri

Főleg etnográfiam első szakaszában nagyon sok figyelmet fordítottam arra, hogy inkább háttérben maradjak, ne akarjak befolyásolni, főleg a tanárok tekintetében. Ha például valami hibát vélek felfedezni abban, amit mond, nem teszem később sem szóvá. A diákok bizonyos nem helyesnek ítélt dolgait sem minősítem, semleges próbálok maradni.

„Ne mondjátok senkinek, de xy-nal verekedtünk, és betörtem véletlenül az énekerem ajtaját. Aztán odatettem egy plakátot. Ráráktam a lyukra”.

Elgondolkodom, hogy mint tanár hogyan reagálnék erre, és hogy most mint kutató hogyan reagálok. Nyilván semlegesen, illetve mint részese ennek a csínytevésnek, eltusolásnak.

(KN 2007.03.22.)

Nehéz dilemma ez. De fölmerül ez a káromkodásoknál is pl. Nagyon zavar, hogy Isten nevével káromkodnak (...), de nem szölok, mert nem akarok normatív lenni.

(KN 2007.05.30.)

Gyümölcsöző a kollegáimmal való beszélgetés a kutatásomról. Egyfajta közös reflexió, amelyben például fölhívják rá a figyelmemet, hogy ellentmondásos a hozzáállásom:

Orsi (...) arra hívta fel figyelmemet, hogy több dolgot mennyire tanári oldalról közelíték meg (pl. ahogy csodálkoztam a diákok egymásnak átszólogatásán az óra közben), és hogy mennyire távolítani akarom magam, semleges maradni, nem közbeavatkozni, hogy erre mennyire figyelek, s ugyanakkor azt mondom: ez a „közbeavatkozás” mégis elkerülhetetlen. Mindenesetre továbbra is helyesnek érzem, hogy most hangsúlyozom a nem közbeavatkozást, mert az elején a kutatásnak ez fontos, hogy megtaláljam a kutatói helyem, pozícióm, s ne keveredjek nem adekvát szerepekbe (tanár pl.).

(KN 2007.01.13.)

A van nálam, ami kell, és adok Gyuri

Kriszta kér tőlem egy 100-ast, adok neki. A lányok (Rita, Tekla) kérnek tőlem rágót, adok nekik. Zita mindezt látva megjegyzi:

- Na, kiírhatsz lassan: Máltai Szeretetszolgálat.

(KN 2007.03.22.)

Közben Rita szól oda nekem hangosan:

- Gyuri! Van egy zsepid? (tudják, hogy nálam szinte mindig van).

Mária felhúzza szemöldökét, rosszálló arckifejezéssel mondja Ritának:

- Jó, hogy van a Gyuri!

Szuzi:

- Tényleg jó, hogy van! Mindig tőle kapunk zsepit! (KN 2007.03.29.)

A pedagógus szakember Gyuri

[az egyik tanár]...arra kérdez rá, szerintem jól magyaráz-e a gyerekeknek. Így kell-e nekik. Én mondom, hogy nem szívesen válaszolok ilyen kérdésekre, de ő erősködik, hogy szeretné tudni. Én némileg (rejtetten) háritó választ adok (nem akarok ilyenekbe még belemenni a tanárokkal, majd talán később, az év végén, vége felé, akkor igen)
(KN 2007.03.26.)

Közben odajön a tanár és mondja, hogy adjak neki egy dicséretet, mert olyan jól kivágta magát a csapdából, hogy értékelnie kellett az egyes előadásokat. Gondolom arra gondolt, hogy végül a diákok maguk értékelték.
(KN 2007.06.14.)

[az egyik diák] kérdezi meg:

- A spanyol tanár a jobb vagy az olasz?
- Nem tudom, nem voltam elég spanyolórán, csak egyen. Nem tudom megmondani.
- Szerintem a spanyol – mondja ő.

(KN 2007.04.13.)

Tanár: Pali, légy csendben. Tudjuk, hogy mindenki iránt tiszteletlenséget érzel. Ezt nem kell kifejezned.

Áron: Istenem! Ez a nevelés, bazmeg! (*nekem*)

T: Áron! Állj ki ennyi ember elé és beszélj! Nevelni kell titeket? Hát már felnőtt emberek vagytok!

Á: Na jön a szokásos! Minek jártok gimnáziumba! (*nekem*)

(KN 2007.04.16.)

Piroska azt mondja, úgy látta, nem egészen értettem egyet azzal, mikor azt mondta, az osztály viselkedése miatt tartják a tanárok az osztályt rossznak. (Érdekes, hogy ez ennyire látszott!) Kifejtem neki, hogy valóban, én úgy gondolom, a tanár feladata a fegyelmezés, és van olyan tanár, akinél jók, van, akinél nem, tehát talán még sem az ő viselkedésükkel van a baj.
(KN 2007.06.01.)

A kollega Gyuri

Érdekes, hogy ez a maszk, ez a szerep ritkán tűnik föl. A kollegák nem akasztják rám ezt a maszkot, nyilván azért sem, mert én magam vagyok ezzel kapcsolatban inkább visszautasító a kutatás elején. És különösen, ha a diákokkal levést egyfajta ellenséges oldalra állásként értelmezik (ahogy fentebb egy esetben ezt látni lehetett), akkor ez a maszk nem kap szerepet. Nem is beszélünk a tanárokkal úgy mint kollégák. Inkább a más osztályokat tanítókkal kerülök néha ilyen szerepbe, illetve egy tanárral, akivel többször váltunk szót:

Beszédbe elegyedem az olasztanárnővel. Megkérdezi, hogy vagyok. Régen látott. Mit tanítok? S beszélünk néhány szót a pedagógiáról, a didaktikáról. (Már nem emlékszem, mit.)

Fogalmazások kerülnek szóba, és ezzel kapcsolatban mond valamit a jointról, de már arra sem emlékszem sajnos, mit. Ja, talán azt, hogy mikor valaki beleír ilyet az olasz dolgozatába, akkor fontos nevelési feladat lenne ezzel foglalkozni, de sajnos sok gyerek van, akiket tanít.

(KN 2007.02.28.)

Van amikor azonban órai helyzetben leszek „tanár” kollega:

Meglep a tanár nyitottsága, mikor megkérdezi, hogy mit ittak este [az osztálykiránduláson]. A diákok elmondják őszintén, hiszen megígéri, hogy nem adja tovább. "Bár itt van egy tanár" -mondja, én viszont azt mondom: nem vagyok tanár.
(KN 2007.06.15.)

„Mutassuk meg a tanár úrnak”- mondja a tanár rám utalva. „Milyen tanár úrnak?” – kérdeznak vissza a diákok.
(KN 2007.03.12.)

A kutatás végén valamelyest változik a helyzet, mert többekkel a kollegák közül elbeszélgetünk az interjúk kapcsán, valóban kollegiálisan, van akivel többször is, akár gyümölcsöző szakmai vitát folytatva.

A megfigyelő/író és résztvevő Gyuri

Többször kerül ellentétbe megfigyelői/jegyzetelői és résztvevői státuszom. Nem könnyű a kettőt összehangolni. Néha belefeledkezem a történetekbe, és elfelejtek bármit fölírni, néha sokat írok, de emiatt kimaradok a történetekből...

A kutató/író Gyuri

Természetesen az, hogy kutató vagyok az egyik legalapvetőbb maszk, amit jól igyekeztem elrejtteni a fenti koherens osztálytárs narratívában. De a hozzám való viszonyulásban ez alapvető. A kutatói létnek pedig az egyik legkiemelkedőbb megnyilvánulása (ami elkülönít az iskola többi szereplőjétől), a folyamatos írás, jegyzetelés. Erre a különös tevékenységformára sokszor rákérdeznek a fiatalok, én pedig a terepjegyzeteimről beszélek, de a dokumentumot védem, rejtem, személyesnek tekintem, s némileg ezoterizálom a kutatást.

A szünetben (megint) megkérdezi valaki: mit írok. Nagy vonalakban beszélek neki róla: események (példát is mondok).
(KN 2007.02.01.)

Beszélgetünk ismét arról, mit is írok. A nevek kérdése előjön. Nyilasmisi bele akar nézni... Mondom, hogy ne tegye.
Ő azt mondja: az ő nevét nyugodtan leírhatom a doktorimban.
(KN 2007.04.19.)

Az írás során viszonyulnak is az osztálytársak ehhez a folyamathoz. Nem csak az én testem lesz író test a kutatásban, hanem az övék is írott, és ennek tudatában vannak.

[Egy tanuló] hozzám fordul:

- Írd fel, hogy sérteget! Ezt jegyezd fel! - mondja nevetve, viccből.

Persze nem kérdezhetek vissza, mit is mondott. De ezt a jelenetet fölírom (egy kis késéssel).
(KN 2007.02.20.)

Látva, hogy sokat írok Szabolcs és Virág fordulnak hozzám:

- Látom pörög az óra. Sokat jegyzetelsz. Élet van. Konfliktus, feszültség. Tanulmány a (...) óra.
(KN 2007.02.23.)

Érdekes (de persze érthető), hogy (...) mennyire fél attól, milyen véleményt mondok a dolgozatáról, a hibáit kiemelem, azt gondolom: "nem tud írni". (Ez utóbbit még úgy is megemlíttette, hogy majd biztos leírom, s azt mondja: "ne ird fel, hogy nem tudok írni!").

(KN 2007.05.16.)

Szuzi közben megkérdezi:

- Ugye Prágában majd nem fogsz jegyzetelni egész nap!

- Nem! (bólintok)

(...)

Szuzi mellettem:

- Azt is ird le, hogy már péntek van.

(KN 2007.05.04.)

Az írás kapcsán többször szóba kerül a végső dokumentum is, a doktori. Mindenki tisztában van vele, hogy valamilyen módon ennek a szereplője is lesz: leírt test:

Nelli szólít meg, megnézheti-e, mit írok. Mi lesz belőle? Beszélek neki a doktorimról, megkérdezi föltöltöm-e a netre.

(KN 2007.06.01.)

Arról kezdenek el viccelődni, amit írok: „Tényleg jó forgatókönyv lehetne” –mondja valaki.” Jó vigjáték”- mondják ketten, és elkezdenek nevetni. „Egyszer forgatókönyv lesz ebből! Majd húsz év múlva leadják a tv-ben. Gyuri jól átvágott minket!”

(KN 2007.03.12.)

A kutatóírói szereppel együtt jár a visszajelző szerep:

Az igazgatóval elegyedek szóba, aki rákérdez a tanár helyzetére [aki le akarja adni az osztályt. ld. később]. Aztán a kutatás etikai problémáiról beszélünk, én elmondom, hogy mit tervezek megbeszélni, mondani a tanároknak, s aki akarja, annak visszajelzek az óráiról is. Ő jelzi, mint igazgató nem akar tudni a tanárokról (ez persze természetes - mondom), viszont azért most az x tanárra rákérdezett ☺.

(KN 2007.05.18.)

Az „én” Gyuri

Ez az egyik legnehezebben megragadható maszk. Mi az, ami a kutatásban „én” volt? Ide sorolhatom azt a személyes történetet, amit az első részbem fölépítettem magamról, és amit a kutatásba is behoztam, s most újraolvasható ez a narratíva a fölől a történet narráció fölől is. De ide tartozhatnak a mélyen személyesként megélt reakcióim:

Ismét a Katolikus Egyházzal, a vele való szembenállás megerősödéséről van szó. (Ki van erre hegyezve a fülem, úgy látszik.)

- Mi baj van ezekkel a derék szerzetesekkel/papokkal? (...) A Szentírás szerint nincs szükség kapcsolatra (más személyre) Isten és ember között.

(Jaj, ezek a leegyszerűsítő mondatok, kifejtések mindig zavaróak, bicskanyitogatóak)

(KN 2007.04.13.)

Idefelé jövet Judittal találkozom a buszon. Ő fel is köszönt. Kicsit rosszul esik, hogy más nem a nap folyamán, csak aki még hallja, hogy (...) mondom, most van az én névnapom is...

(KN 2007.04.24.)

Néha "kinyílik a bicska a zsebemben" egy-két megjegyzésére.
(KN 2007.02.22.)

[Mikor két tanuló hülyéskedve egymással szexuális játékot imitál]
Kicsit túl erősnék tűnik nekem a "hülyülés", de biztos én nem szoktam meg az ilyesmit.
(KN 2007.06.05.)

Vagy az „én” Gyurihoz tartozhat a számtalan naplóbejegyzés személyes állapotaimról, melyek befolyásolták a kutatást: fáradtság, elgondolkodás, gondok, düh, örömök stb.

Álmosság, idegenségérzés van bennem. Ez is része a kutatásnak.
(KN 2007.01.31.)

Közben rosszul leszek, borzasztóan elkezd fájni a gyomrom. Nem tudok írni.
Aztán találom a táskámban egy kis darab sütit még, és ahogy azt megeszem, jobban leszek.
(KN 2007.04.13.)

Ide tartozhat, amikor a múltamhoz vagy személyes jelenemhez viszonyultak, arra kérdeztek rá a fiatalok:

Piroska megkérdezi, hogy hiszek-e Istenben, majd határozott választomat hallva kifejezi örömét, hogy van végre valaki, aki ilyen határozottan válaszol.
(KN 2007.03.22.)

Szóló János szólít meg:
- Tényleg igazgató voltál valahol 8 évig?
- Egy évig, nem nyolc évig, de honnan tudod?
- A[z x] tanár pletykált.
(KN 2007.03.26.)

Mezei megkérdezi tőlem:
- Tényleg igazgató voltál?
- Igen. - válaszolom.
- Nem néztem volna ki belőled.
- De csak egy évig, nem nyolc. Ki mondta? Az x tanár?
- Igen. Ő pletykálta.
- És pszichológus sem vagyok, ahogy ő mondta, csak pedagógus.
- Pedig egy pszichológus a [z egyik tanuló]nak] elkelt.
(KN 2007.03.28.)

Megkérdezi [egy diák], hogy-hogy egyedül mentem: nem rossz úgy? Nincs barátnőm, feleségem, hogy velem menjek?
- Most épp nincs! - válaszolom.
(KN 2007.02.16.)

El is akartam azonban rejteni ezt az „én”-t, nem akartam felfedni teljesen. Számos olyan elemét elfedtem a kutatás elején életemnek, amiről úgy éreztem, hogy rosszul (?) befolyásolná a kutatást. Például nem mondtam el, hogy pap voltam, és ködösíték a múltamra vonatkozóan emiatt. És nyilván számos privát információ végig rejtve maradt, vagy csak néhányak tudnak meg rólam bizonyos dolgokat, akikkel bizalmasabb lett a viszonyunk.

A személyesség, a szubjektivitás maszkja átértékelte velem azt a korábbi értelmezésem is, miszerint a diákok nyelvezetével azonosultam (pl. a chatben). Valójában nem annyira más, az enyémtől eltérő az a „diákn nyelv”, mert a hétköznapi életben, a netes társalgásokban én magam is ezt használtam, csak képes vagyok egy másik, tudományos vagy irodalmi regiszterben is beszélni és írni.

Az „én”-hez tartozhat az is, ahogy személyesen viszonyultam másokhoz, s ebben be kell valljam sokszor vezetett a személyes, „szubjektív” szimpátia-antipátia érzése. Ez befolyásolta, hogy kikkel beszéltem többet, kikhez kapcsolódtam stb.

De ezen a ponton fel is bontható az énről fent kialakított diskurzus, mert minden értelmezhető úgy, mint ami átmegy a személyes „én”-en, a szubjektumon, és ugyanakkor, minden ilyen tényező valahova máshová is sorolható a többi maszkok közül (pedagógus, kutató szerep stb.).

A személyesség kapcsán kell lelepleznem egy ismét elrejtett aspektusát a korábbi osztálytársaság válás narratívájának. Az a történet jól értelmezhető úgy, mint egy általam is élvezett, személyes folyamat elbeszélése. Nem hagyhatom azonban ki azt az ott nem eléggé hangsúlyozott tényezőt, hogy valójában (legalábbis elsősorban) persze nem azért leszek osztálytárs, mert ez személyesen nekem fontos, hanem mert ez *kell* a kutatásomhoz. A mély személyes kapcsolatok itt *eszközzé* válnak. Ezen a ponton ez a beépülési folyamat, amelyet a diákok is (naívan?) mint egy új barátira találást írtak le, a patriarchális és gyarmatosító uralás legrosszabb múltbeli árnyait idézi. Nem könnyű a válasz erre a jogos reflektív kihívásra. Valószínű nehéz (vagy nem lehet) a „résztvevő megfigyelésből” teljesen kikapcsolni ezt a kolonizáló gesztust. Ugyanakkor ez az őszinte megvallás némi feloldozást is hordoz, és újraértelmezésemben továbbra is a kölcsönös tisztelet és szeretet érzelmei vannak testemben az osztállyal kapcsolatban, mint ahogy azt remélem, és tapasztaltam többször a kutatás után, hogy bennük is ez él, ha a cselekvés, az elkötelezettség terén ez az odatartozás nem is működött a kutatás után úgy, ahogy azt szerettem volna, amint erről a dolgozat végén még írok.

Azt a kérdést is föl kell majd tennem a személyes és kutatói maszkok egymást feloldó „dialektikája” kapcsán (a kutatás értékelésében): vajon az a fajta határátlépés, amelyet leírok beavatás-történetemben, és amelyet személyesen élvezek (talán ez a személyes öröm is vezet benne), vajon nem ártalmas? Nem szolgáltatam-e ki a diákokat a kutatás során személyes örömeim által vezérelt történeteknek? Nem viszem-e őket olyan útra erős személyes bevonódással, lázadásommal, amelyre nem kellene rálepiük?

A „meg akarsz minket érteni” Gyuri

Az értelme talán az lehetett, hogy belátást nyerjen a fiatalok életébe, gondolataiba, reakcióiba. Szerintem ez teljesen pozitív, mert nagyon kevés felnőtt emberke van, aki meg szeretné érteni a fiatalokat.

(Kí 21. válasz az első kérdésre a kutatás értelméről)

Véleményem szerint csak meg akart ismerkedni a világunkkal, azzal, hogy mi folyik az órák alatt. Nekem tetszett, hogy bent volt, hiszen megismerkedtünk egy olyan emberrel, aki beolvadt hozzánk és teljes mértékben elfogadtuk őt. Az értelme az volt, hogy lássa milyenek vagyunk, és mit gondolunk.

(Kí 13.)

A megfigyelő pedagógus Gyuri

A megfigyelő maszkja alapvetően hozzátartozik a kutatói pozícióhoz, s ez egyben értelmező szerepet is jelent. Itt azt jelzem, hogy ehhez az értelmezői identitásmódhoz pedig a pedagógus mivolt tartozik hozzá. Szüntelen észreveszem a naplóm újraolvasásakor, hogy mennyi mindent pedagógus szemszögből nézek, interpretálok. Szándékosan használom a pedagógus szót, amiben benne van nem csak tanárságom, hanem egész pedagógiához kapcsolódó történetem: elméleti és gyakorlati pedagógiai háttér.

A fordítás során látszik, hogy a tanár eléggé ragaszkodik egyes szavak egyféle jelentéséhez, egyféleképpen való fordításához. Én meg úgy látszik, nem tudom megállni, hogy az ilyen már-már nyelvészeti, de legalábbis nyelvpedagógiai szempontokra ne figyeljek.
(KN 2007.01.31.)

Sokszor közbeszólnék, válaszolnék /diák szerep/.

Sokszor meg azért szólnék, mert a tanár kihagy dolgokat, pl. a nipote az unokát is jelent: ezt nem mondja el, zavar /tanár szerep/.
(KN 2007.04.18.)

Dorka, mikor a tanár kihívja:

- Nem szeretek verset mondani mások előtt.

- Akkor mondja a fülemben.

/Érdekes, ez nekem nem jutott volna eszembe, én biztos ragaszkodtam volna a nyilvános előadáshoz, de lehet, hogy ez a megoldás a humánusabb, de valóban a fejlesztőbb is?/
(KN 2007.04.20.)

Miközben a tanár mesél, az az érzésem, hogy nagyon szeretnék én is megszólalni. Annyi mindent tudnék mesélni, több tapasztalatom is van, mint a tanárnak.

Még el is játszom a gondolattal, hogy jelentkezem, de végül elvetem, mert nem biztos, hogy jól jönne ki.

(KN 2007.02.23.)

A tanár viselkedése ugyanis most már nem egyszerűen teátrális, de ártó is. Néha már úgy felháborodok (ez más órán is volt hasonlóan, de most nagyon érzem), hogy legszívesebben kimennék, vagy beszólnék a tanárnak valamit. A düh is része a kutatásnak. Persze tudom, hogy nem szabad ezt tennem, vissza kell fognom magam (ez most akkor kontroll?), mert elrontanám a kutatást. Nem fejezhetem ki a véleményem.

(KN 2007.05.21.)

Szuzi beszél egyfolytában. (Miközben ezt leírtam, máris eszembe jutott, és mellé írtam: milyen tanáros is ez a kifejezés.

(KN 2007.01.19.)

Ajjaj! Gond lesz, ha kiül az arcomra, amit erről gondolok [a tanárnak egy megnyilvánulásáról]. Nem enged be az órájára. Itt valóban figyelnem kell, vissza kell fognom magam.

(KN 2007.01.11.)

Újraolvasva naplóm azt a pedagógiai nézőpontot egyfajta szűklátókörűségnek látom. Sokszor elveszek a részletekben, mindent az oktatás-nevelés (hagyományos) megtanult (és megtapasztalt) szempontjai szerint értékelek, s nem figyelek a tágabb kontextusra, a kulturális és társadalmi kérdésekre, miközben ez lenne kutatásom elsődleges célja. Mindezt átírva most ezért a disszertációból ki is hagyok (szelektálok)

néhány a naplószövegekből adódó kifejezetten pedagógiai tanulságot, amik érdekesek lehetnének, de nem segítenék az etnográfia megfelelő fókuszáltságát.

Egy idő után egyébként érezhető, hogy valamennyire túllépek ezen a pedagógiai szűklátókörűségen. Úgy beszélem ezt most el: hogy elvesztettem a pedagógiai ártatlanságomat. A kutatásba – sok év iskolai tevékenység után is – egyfajta nevelési idealizmussal léptem, nagy hittel a módszerek, a pedagógiai folyamatok iskolai közegben való elsődlegességében. Aztán miután az elsőre szimpatikus pedagógusok esetében sem látom visszaköszönni a számomra fontos, alapvető pedagógiai elveket, és amikor már nem ítélem el őket ezért (szakmailag), mert ebben is mintegy a valóság tapintását érzem (mesélem el), akkor azt ismerem fel, hogy valójában az iskola mennyire nem alapvetően arról a pedagógiáról szól, amit tanulok és tanítok. Nem, az iskola rendszerzett és rendszertelen diskurzusok halójában élő testek túléléséről, alkalmazkodásáról, találkozásairól, örömeiről, történeteiről, lázadásairól, rítusairól, kódolt performanszairól, *mindennapjairól*, s e mindennapok banalitásairól és különlegességeiről szól, amelynek persze része a pedagógia is, és új módon használva a szót át is járja azt: nem az „egyetemi pedagógia”, hanem a társadalmi történések, alakulások szélesebb értelemben vett pedagógiája, a *homo educandus* mindennapjai.

Aki miatt nem tudnak viselkedni(?) Gyuri

Az óra után a tanár nekem is kifejti:

- A lányok nem tudnak viselkedni! De ha még bejön valaki... [még kevésbé]

(Nekem inkább olyan érzésem van, hogy ez a tanár értelmezése!)

Megkérdeztem utána erről Fannit, mi a véleménye: másképp viselkedtek-e.

Ő azt mondta, inkább a tanár viselkedett másképp (érdekes!): többet rájuk szólt (kisebb dolgokért is), mint szokott.

(KN 2007.02.01.)

A pedagógus Gyuri

/Arra is reflektálok, hogy bizonyos értelemben a kutatói szerepben megélt pedagógia egyfajta indirekt nevelés lehet? Vagy épp nagyon is direkt? .../

(KN 2007.04.13.)

Pedagógus is vagyok a szó eredeti értelmében. Tehát nevelem ezeket a fiatalokat, bármennyire is a beavatott osztálytárs vagyok. Ennek módjaira még visszatérek. Itt csak néhány direkter, láthatóbb, kézenfekvő tényezőt emelek ki:

[Egy osztályfőnökkel való konfliktusra reagálva:]

Vélük beszélgettem el az esetről. Elmondtam, hogy szerintem azzal rontották el, hogy az osztályfőnök nem érzi: szeretik őt (pedig igen, hiszen el is mondják), nem mutatják ki, és nem kedvesek vele.

(...)

[Mikor a buszon konfliktusba keverednek az utaskísérővel:]

Itt én is, meg Mária is azt mondta nekik, hogy ne höbörögjenek, hanem normálisan kommunikáljanak. Persze közben igazat adtunk egy kicsit nekik (érdekes ez a pedagógusi játék is: sokszor: igazat adsz a gyerekeknek, de a szemükben ezt mégsem teheted meg).

(KN 2007.05.09-11.)

Fannival vitába bocsátkozom a szövegértési feladat fontosságáról, arról, hogy nem is olyan egyszerű, mint gondolná, és hogy bizony az érettségire meg kell ezt tanulnia (itt kicsit magyartanár lettem)

(KN 2007.05.25.)

Van amikor kelletlenül (más által fölhasználva) leszek pedagógus:

Fanni szólít meg: „Az ofő azt mondta, hogy már te is azt mondtad, a másik csoport jobb matekból.”
Jelzem, hogy ez így leegyszerűsítés, s csak azt mondtam, hogy úgy tűnt jobb, mert dolgoznak.
Hát íme itt egy pedagógiai hatás, amit az osztályfőnök el akar érni rajtam keresztül,
(KN 2007.03.02.)

A pedagógus segítő Gyuri

A pedagógus szerep egy másik aspektusa, hogy a diákok mint „egyébként tanárt, de most osztálytársat” megkérnek, hogy segítsék, s bár az elején inkább visszautasítom, később megtalálom a segítséget (lehetőleg nem helyettesítő, hanem az ő tevékenységüket facilitáló, pedagógiai) módját.

Nelli megkér, hogy csináljam meg a háziangolból. Belemegyek, elvállalom, de azért "pedagógiai" is akarok lenni, és nem a pontos megoldásokat írom be (ő már beírt néhányat), hanem csak a szavakat, hogy aztán a szünetben megbeszéljük.
(KN 2007.02.22.)

Piroskával [mivel korábban megkérte, hogy gyakoroljunk angolul beszélgetve] beszélünk néhány szót angolul (hogy aludt és ehhez hasonló; ki is javítom, megköszöni)
(KN 2007.04.13.)

Megnézem Áron dolgozatát (nem kellett leadnia) meg Szőlőét. Áron nem akarja: "hülyeségeket írtam".
/Félnek megmutatni nekem - ez érdekes/
Beleírok Áronéba egy-két jó tanácsot.
- Ezután úgy fogjuk a dolgakat írni, hogy te megírod, mi meg ráírjuk a nevünket, és beadjuk.

A diákok szokás szerint élő szótárak használnak, mint már sokszor. Próbálok mindig visszakérdezni, hogy ők mondják meg a helyes választ, csak rábólintsak.
(KN 2007.04.23.)

A szubkultúrákhoz tartozó Gyuri

Ez is tartozhatna a személyes, „én” szférához, de természetesen itt különös kutatási jelentősége van, hogy én is egy „szubkulturális szubjektum” vagyok, bizonyos szubkulturális kötődésekkel, identitásokkal, maszkokkal, amik nem csak jelen vannak, de meg is nyilvánulnak többször:

Megkérdezik, milyen zenét hallgatok, mert épp veszem ki a fülemből az mp3-lejátszó fülhallgatóját. Én mondom, hogy sokfélét szoktam, de most épp goát hallgattam. Az milyen - kérdezik, én elmondom, hogy elektronikus. Csak sokatmondóan mosolyognak. Én is megkérdezem őket, ők mit hallgatnak: ők metált.
(KN 2007.04.13.)

A szünetben végre egy kis elektronikus zene is megy.
(KN 2007.02.22.)

Szuzi rákérdez, hogy nagy Star Wars fan vagyok-e. Mondom, hogy igen, meg Harry Potter, meg Gyűrűk Ura

- Csupa földön túli filmek. - mondja.
 - A HP és LOTR [a naplómba így írom] esetében én a könyveket szeretem - mondom.
 (KN 2007.03.26.)

Zenék kerülnek szóba, Mezei Gábor örömmel konstatálja, hogy szeretem a Limp Bizkitet és a Linking Parkot is.
 (KN 2007.05.18.)

A fiatal férfi Gyuri

Kvázi barátként kezelték téged, láttam, hogy a fiúk teljesen el voltak szállva. Annyira kevés a férfi! Szépében [a korábbi kedvenc magyartanáruk] is ez is volt. Az összes hisztijével együtt férfias valaki volt, még a külsejében is. A lányok is azért. Lehet, ha te nő vagy, akkor ez nem ennyire jó. A fiúknak volt egy férfi közöttük, akinek ők férfias egyéniségüket mutogathatták, a lányoknak meg volt egy másik férfi. És valószínűleg, ha hatvan éves lettél volna, akkor sem ugyanez a hatás lett volna.
 (Interjú Mária)

Ez az értelmezés nekem nem jutott eszembe, de elgondolkodtató az osztályfőnök – persze nemi sztereotípiákat hordozó – diskurzusa, mely kiemeli az eddig inkább csak az erotika, és nem a *nem* oldaláról érintett gender szempontot kutatói pozíciómban.

A felnőtt Gyuri

Átélem a szakirodalom által említett másképp felnőtt („legutolsó felnőtt”) szerepet is (Lappalainen, 2002). A fiatalok, úgy tűnt, szívesen vesznek, hogy van velük egy felnőtt, aki ugyanakkor közel van hozzájuk, akivel sok olyat meg lehet osztani, amit felnőttnél nem. Különösen az osztálykiránduláson kerül elő ez a szerep:

...mikor közösen már nem tudták, mit csináljanak, hozzám fordultak, tőlem vártak javaslatot. Érdekes volt egyébként ezt az egész kirándulás alatt látni: a felnőtt, a vezető szerepet, ami pont attól lett hatékony, hogy egyébként velem jóban voltak. (Hoppá ez egy nagyon fontos pedagógiai felismerés itt!)

(...)
 A kirándulás során többször éreztem, hogy kialakul egyfajta informális vezető szerepem. A diákok tudják, hogy nem vagyok tanár, nem is tekintenek így rám, mégis több kérdésben vonatkozási pont vagyok nekik, felnőttnak tekintenek. A kirándulás során ráadásul több kérdésben a kicsit bizonytalan tanárok helyére kellett lépnem: bizonyos helyzetekben. Javasoltam, mit csináljunk, mutattam az utat stb.

(KN 2007.05.09-11.)

Megkérdeznek valamiről, amit a felnőtt tudhat, de itt előjön a felnőtt (pedagógusi) óvó maszkom is:

Miután bejöttem, [...] arról kérdeztek, mi a bankszámla, hogyan lehet nyitni. Üzletet akartak ugyanis csinálni: láttak egy honlapot, ahol valaki virtuális barátnőként hirdeti magát. Ezt akarták lekoppintani, átvágva az ügyfeleket. Én azért figyelmeztettem őket ennek a veszélyességére.

(KN 2007.06.04.)

A referenciaszemély véleményétől tartanak:

Érdekes (de persze érthető), hogy (...) mennyire fél attól, milyen véleményt mondok a dolgozatáról, a hibáit kiemelem, azt gondolom: "nem tud írni".

(KN 2007.05.16.)

Később egy hasonló jelenet ismétlődik meg a bizonyítványosztás után. Nem mutatja meg ugyanez a fiatal a jegyeit nekem.

Néha ez a felnőtt szerep olyan, amit jól ki lehet használni:

Mária megjegyzi, hogy az első este csakis együtt mehetünk ki.

Aron erre hozzám fordul:

- Te, ugye erre jössz?

- Igen.

- Akkor jó.

(KN 2007.04.24.)

A boltban engem kértek meg, hogy menjek be, mert ők még nem tizenyolc évesek, és el akarták kérni a passportjukat. Nem szívesen vállalom az ilyenfajta szerepeket, de belementem. Végül tényleg csak egy-egy sört vettek.

(KN 2007.05.09-11.)

Az utolsó hétfői nap, az utolsó tanítási hét kezdete. Csak a harmadik órára érek be. Ez a testnevelésóra, és interjúra szeretném elkérni Nellit, Ritát és Ivettet. A tanár azonban mindenkit kiküld, aki felmentett, és azt mondja, hogy válogassak. Mindenki velem akar jönni. Először csak egy-két gyerek jelzi, hogy őt is kérjem el, mintha interjút csinálnánk, de nyilván ezt nem tehetem meg teljesen. Megmondom, hogy kivel akarok interjút készíteni. Ebben a gesztusban érzem a kihasználást. Kihasználják azt, hogy esetleg velem lóghatnak egy óráról.

(KN 2007.06.11.)

Az ilyen felnőtt szerep minden ambivalenciája ellenére számomra egy olyan narratíva felépítésének lehetőségét adja, amely a fiatalok életéből sokszor hiányzó közeli és mégis referenciát jelentő felnőtt személy hiányára hívja fel a figyelmet, valamint arra, hogy e kutatói pozícióban megélt történet példa lehet arra, hogy működhet ilyen, talán még a kifejezetten pedagógiai kapcsolatban is. Tisztában vagyok azzal, hogy a tanár helyzete sokkal kötöttebbnek elbeszélhető e tekintetben, de az én személyes pedagógiai tapasztalataim is arról szólnak, hogy lehetséges ilyen határátlépő, egyszerre baráti és felnőtt nevelői kapcsolatokat építeni. Ide teszem azonban az ezt a felfogást kikezdő kollegám véleményét is:

Aztán beszélgetünk a tanári-kutatói-haveri szerep nehézségeiről. Én kicsit több "haverságot" vártam volna a tanároktól, együttlétet a diákokkal stb. Mikor ezt kifejttem, Orsi elmondja, hogy ő ezzel nem feltétlenül ért egyet, mert diákként tényleg lehet, hogy ő sem örült volna a tanár erőteljesebb jelenlétének. Ő szeret szabadságot is hagyni a diákoknak, nem szívesen avatkozik bele az életükbe, nem tolakodik stb. Az én tapasztalatom, és pedagógiai hitvallásom nagyon más..., de elgondolkodtató, amit mond. Aztán az egyetemi élet, a diákokkal való kapcsolat kerül szóba itt. Mennyire legyünk, lehetünk, hogyan közvetlenek, barátiak? De ez már más téma...

(KN 2007.05.17.)

Illetve az egyik tanár gondolatait is ide tehetem, akivel a buszon beszélgetek:

Szóba kerül az én korábbi tapasztalatom: cigánygyerekekkel, hátrányos helyzetű gyerekekkel. Elmondja, hogy neki is volt ilyen tapasztalata, és azt látta, hogy ha a gyerekek nem tudták emberileg elfogadni a tanárt, akkor kikészítették teljesen. Pedig hülyeség ez - szerinte - mert lehet olyan, hogy valaki emberileg nem olyan szimpatikus, de jó tanár, jól tanít.

(KN 2007.04.13.)

Ez kétségtelenül egy lehetséges értelmezés, de leginkább egy oktatásközpontú, középiskolai pedagógiában, és semmiképpen nem az én nézőpontom szerint, s nem hatékony a személytelenség kultúráját visszautasító kulturális közegekben.

A „volt” pap Gyuri

A kutatást záró „osztályfőnöki” órán elmondtam a diákoknak, hogy papként működtem korábban. Erre persze reagáltak:

Kovács Pali viccből atyámnak szólít. Én meg mondom neki, hogy akkor fiamnak szólítom. Na jó: Gyuri! - mondja.

- Akkor megegyeztünk. - mondom.

Többen mondják: hát miket nem csináltál? Hogy fért mindez bele az életedbe?

Én erre viccesen mondom: hogy látod, mindent ki kell próbálni az életben...

(KN 2007.06.05.)

Szendi megkérdezi, hogy bírtam ki ital nélkül, szex nélkül.

(...)

[Ketten] elmesélik, hogy az feltűnt: olyan nyugodt, kedves ember vagyok. Általában ilyenek a papok.

E legutolsó megjegyzés a férfikép szempontjából lényeges, mert a fiúk elmondják, hogy e kedvesség, „lágyság” miatt arra is gondoltak: meleg vagyok. Kiténik ebből, hogy ez számukra egy *más* (nem a kemény, macsó) férfiképet hordozott, amit valahogy meg kellett magyarázni: s míg korábban egy hipotetikus magyarázat volt a melegség, a felfedésem után a papságom szolgált magyarázatul.

A „vendég úr” Gyuri

Van némi beszélgetés. A tanárnak elege lesz. Ledobja a krétát. Elcsuklik a hangja:

- Köszönöm szépen! Mindig ez van. Mindig megaláztok.

- Elnézést a vendég úrtól! Nem bírom folytatni.

Sírva kimegy.

(KN 2007.04.18.)

Kutatásom nagyon nehéz pontja volt az ezzel a tanárral való kapcsolat. E jelenet után a tanár bejelentette, hogy leadja ezt az osztályt, később, a záró beszélgetés után pedig a kutatást okolja (könnyes szemmel) szakmai kudarcáért, és elmondja, hogy megbánta: beleegyezett. E helyzet részletes elemzésére a dolgozat végén visszatérek, most a (még áprilisban is) vendég úr maszkja miatt idéztem ide e szöveget, amely rámutat ellentmondásos pozíciómra, az egyik lehetséges tanári szerepkijelölésre.

A satöbbi Gyuri

stb. stb. ...

(rengeteg másféle Gyuri)

2.3. Kutatói történetem

A kutatásom történetét úgy is lehet mesélni, mint az etnográfussá válásom beavatás-történetét. Mivel az első hosszabb etnográfiai kutatás volt, amit csináltam, a naplómban hangsúlyos a magára a kutatásra, a módszerekre való reflektálás is. Nyomon követhető, vagy inkább felépíthető egy fejlődési útvonal: a helykeresés kezdeti bizonytalanságaitól a megtalált kutatói attitűdig, viselkedésig, módszertanig stb. A naplóm elején rengeteg reflexió van a megjegyzésekben (*annotations*), a memókban arról, hogy vajon hogyan is kellene ezt a résztvevő megfigyelést csinálnom. A második kutatási napon írt naplóbejegyzés, amelyet meghagyok a maga nyersességében teljesen, jól kifejezi ezt:

Mit tegyek? Részletes jegyzőkönyvet írok? Először inkább akklimatizálódjak? Mit is figyeljek meg? A tanárt, a diákokat, az órát? Önkéntelenül a tanárt figyelem jobban, pedig talán, nem őt kéne elsősorban. /MEGJ. a megj.-en belül /most ☺/ Bizonyára „ciki”, de úgy hiszem, hogy egy ilyen naplóban el kell ismernem a kutatásom bénaságait, útkeresését is. Talán az lenne az ideális, ha már mindezzel tisztában lennék most. Talán a nem elég alapos, előzetes elméleti kutatás is az oka ezeknek a hiányoknak, de ezzel együtt kell folytatnom. / A populáris kultúra elemeire figyeljek? A nevelésértékekre? /megj. most.: a hatalmi tényezőkre mint kritikai pedagógus?/ Legyenek szempontok? Vagy egyelőre még ne, hanem közben alakuljanak ki?
(KN 2007.01.11.)

Szembesülök a válogatás, a felejtés, az esetlegesség már említett nehézségeivel. Új módszereket tervezek: tankönyvelemzés, esettanulmány, tanulom a szoftver használatát, nagy ívű terveim vannak arról, hogy minden tanulót és tanárt külön case-zé teszek, és elemzek majd stb. Aztán egy idő után úgy érzem, örülök, ha a rendszeres naplórás követelményének valamennyire meg tudok felelni, és átértékelődik bennem a kutatás részletezésének kérdése is. Tény, hogy kialakítottam egyfajta rutint, és kevesebb lett a kérdésem, de nem vagyok biztos benne, hogy fölépíthetem valóban a fejlődő, fokozatosan beavatást nyújtó kutató képét, bármilyen jó (fontos?) lenne egy doktori dolgozatban ezt „eladni”, retorikailag jól bemutatni. En inkább egy becsülétesebb képet, a kérdező kutatót tudom felépíteni, bevallva „ciki bénaságaim” (ld. a fenti szöveg). Nem gondolom, hogy megtaláltam, a jó módszert, inkább végig kerestem a (kutatói) helyem. Számos kérdést pedig nem megválasztoltam, hanem értelmüket veszítették, mert az etnográfia (folyamatos és mostani) átértékelése során kiderült, hogy egy másféle koncepció jegyében tehetők csak föl. Számos kezdeti bejegyzésem utal arra, hogy azt keresem: hogyan lehetek valamiképpen objektív, hogyan felelhetek meg az addig olvasott kutatói normáknak (amik inkább egy „korábbi” etnográfiai megközelítés termékei), pl.:

A buszon olvasgatva följegyzek még néhány dolgot a füzetembe. Spindler szerint, jó, ha nincsenek az etnográfiaiban előzetes hipotézisek, sőt pontos módszeregyüttes sem. Carlspecken viszont azt írja, hogy mindenképp van egy (akár implicit) "orienting theory" (White). Nekem van is előzetes "hipotézisem" (ilyen orienting theory-féle), meg nincs is (ahogy az elején tapasztaltam: kategóriák, pontos szempontok nélkül fogtam bele a kutatásba, de ez talán jó is így).
(KN 2007.02.22.)

Ilyen egészen elméleti jellegű dilemmákat is följegyeztem tehát. Később belemerülve a kutatásba, egyre kevésbé írtam módszerekről, módszertani kérdésekről, viszont a félév végén három a résztvevő megfigyeléstől eltérő módszert is behoztam a kutatásba.

(1) Eredetileg is terveztem, hogy interjúkat fogok készíteni a jobb főlátás, és a visszajelzés miatt. Módszertanilag azonban nem volt jól végiggondolva ennek a folyamat. Az utolsó időszakban, sokszor szünetekben, kevés időt kiszakítva tudtam

elkészíteni az interjúkat. Eredetileg narratív jellegű, strukturálatlan interjút szerettem volna, de aztán a fejemben olyan világosan megfogalmazódtak a kérdések, amikre választ vártam a kutatás végén, hogy egy már-már strukturált kikérdezéssé („kiváncsiskodássá”) váltak a sokszor rövid, rögzített beszélgetések, és nagyon messze voltak megvalósításban attól, amit az interjú posztmodern megközelítéséről írtam dolgozatomban.

(2) A kérdőív készítése eredetileg az osztályfőnök gondolata volt, aki szeretett volna visszajelzést kérni ilyen formában a diákoktól a kutatás végén. Ha ő úgyis csinált volna ilyet, akkor úgy gondoltam, jobb, ha az én kérdéseimmel állítunk össze egy kérdőívet (ld. Melléklet 7.), és én is felhasználhatom. A kérdések arra kérdeznék rá, mit gondolnak a kutatásról, és mennyire befolyásolta az osztályt, az órákat, a tanárokat. Utólag nem biztos, hogy ugyanezeket a kérdéseket tettem volna fel – bár érdekes volt visszajelzésként a diákok értelmezése – és most úgy látom: nem mondanak sokat a válaszok, de egy-két kérdésben (ahogy már látszott, s a visszajelzés kapcsán látszani fog) felhasználható volt az adatelemzésnél a kérdőív.

(3) A harmadik ötletem a kutatás alatt született meg, és utólag visszatekintve is újszerű és jó ötletnek bizonyult, habár a kivitelezése ennek is rejtett problémákat. Kiindulva abból, hogy a diákok és az én létem egy része is a cybertérhez (és cyberkommunikációhoz) köthető, illetve, hogy egy kritikai kvalitatív kutatásban jó lenne folyamatosabb visszajelzést kérni, „interakciósabban” kutatni, úgy gondoltam, indítok egy (csak az osztálytársak által hozzáférhető, jelszóval védett) blogot, ahol a kutatásról írok, fölteszek naplőbejegyzéseket, és ahová írhatnak véleményeket ők is, sőt feltölthetnek képeket, számokat, szövegeket, honlapcímeket stb. Így akartam bevonni őket a kutatásba. A szakirodalomban ezzel a módszerrel nem találkoztam, de nagyon gyümölcsözőnek tartom. Többen valóban bekapcsolódtak aktívan a blogtevékenységbe, de azt is érezkedtem, hogy ezek nagyrészt ugyanazok, és többen érdektelenek maradnak, nem tudtam mindenkit megszólítani. Ennek egyik oka lehetett, hogy későn kezdtem el ezt, s talán néha túl nehéz és hosszú volt a blogbejegyzések szövege. Kétségtelenül kihívás egy kritikai kutatás számára, hogyan tudja az etnográfia résztvevői számára érthető, értelmezhető módon kommunikálni a kutató a gondolatait, illetve hogyan tudja az ő reflexiójukat segíteni. Még jobb lett volna, ha a tulajdonképpeni vizsgálat lezárulása után is életben tartom a blogot, ez azonban nem így történt sajnos.

A kutatás folyamatának egyik kiemelkedő metodológiai tényezője volt az írás. A terepjegyzetek és a napló írása szintén tekinthető beavatási próbatételnek; az írás tanulása beavatási folyamatnak. A naplómban számos bejegyzés foglalkozik az íráshoz kapcsolódó dilemmákkal, problémákkal: attól kezdve, hogy milyen nehéz kifejezni a gesztusokat, hangjeleket, hogyan jelezsem a párbeszédnek szereplőit egészen addig, hogy milyen legyen a naplóm műfaja. A helyszíni (két füzetbe írt) terepjegyzetek és az ezek alapján készülő, otthon megírt kutatási napló jelentette tehát az írás két szintjét. A kézzel íródó terepjegyzeteket illetően első stratégiám az igen részletes leírások készítése volt, de ezzel hamar kudarcot vallottam, mert így szüntelenül csak írtam, és nem tudtam részt venni a folyamatokban. Ezek után vázlatosabban jegyzeteltem, s ezekből a sematikusabb feljegyzésből készítettem a naplórészleteket. Olyan stratégiákat is kialakítottam, hogy a szünetben történeteket gyorsan, rövidítve beírtam a telefonomba, hogy aztán az óra elején felírhassam a folyosón nálam nem lévő füzetembe.

Az idő hiánya miatt a naplóírással sokszor elcsúsztam, és csak jóval később próbáltam a jegyzetek alapján rekonstruálni a történeteket: néhol nem tudtam elolvasni sem, amit írtam, vagy nem emlékeztem egy-egy megjegyzés mire utalt. Pár naplőbejegyzés úgy készült, hogy a terepjegyzetek alapján diktafonra mondtam a naplóm szövegét (nem a jegyzeteket olvastam föl, hanem mintha írnám a naplót, azok alapján

készítettem összefüggő szöveget, de szóban, mert így gyorsabb volt), s aztán gépelttem be a naplórészleteket (részben egy kedves barátom segítségével). A naplót már eleve az NVivo programba írtam be, és a kutatás elején elkezdtem a bejegyzéseket kódolni is. Egy idő után ezzel kevesebbet tudtam foglalkozni, s inkább az elemzés szakaszában kódoltam tovább, bár a kódolási folyamat nem vált a kutatás kiemelkedő részévé, annak interpretativitása, narrativitása miatt.

A naplórészletek eleinte az események leírását tartalmazták, és a reflektív megjegyzéseket a memókba, megjegyzésekbe tettem a programom belül. Egy idő után azonban a szövegben magában jelenítettem meg ezeket, és egy sokkal reflektívabb naplót alkottam. Az idő előre haladtával a naplót túlságosan epizódyszerűnek éreztem, és nem tartottam jónak, hogy beszorítottam az óra, szünet, óra címszerűen is megjelenő struktúrájába az egyes napokat. A prágai osztálykirándulás során visszatekintő, egybefüggő naplószöveget írtam a strukturalás nélkül, és ezzel rátaláltam az ezután követett naplóműfajra. Így rövidebb, de reflektívabb, személyesebb, narratívabb valóban napló jellegű szövegek születtek, közvetlenebbül a történetek után (s nem nagy késéssel, mint korábban), miközben többször mégis visszacsempésződött a teljesen nem kikerülhetőnek látszó óra, szünet, óra struktúra is a bejegyzésekbe.

A naplóm érdekes részét jelentik a napló szövegére magára reflektáló részek. Egy helyen például felfigyelek arra, hogy mennyiszor használtam az „érdekes” szót, s megkérdem vajon miért? A rácsodálkozás szava, s ez jellemzi a kutatásomat – adok egy lehetséges magyarázatot.

Izzadságos munka volt a rendszeres írás, a terepjegyzetek és a napló írásának tanulása. Biztos, hogy ez *tanulási* folyamat volt, de azt már nem mondanám, hogy megtanultam írni... Nem tartom magam beavatott etnográfus írónak, ha van egyáltalán ilyen. A folyamat pedig épp e pillanatban is folytatódik, ahogyan a doktori szövegét írom, ami egy újabb (félre)értelmező átírás (elsősorban) a naplószövegekre támaszkodva. Ezek helyét is keresem az etnográfiában: néhol csak utalok rájuk, néhol (szószertei idézetként) illusztrációk, de néhol ezeket beszéltetem, vagyis ezek segítségével fejezek, mondok ki értelmezéseket.

Ebben az írásban benne rejlik az, amit Clandinin-Conelly az audience, hang, aláírás és narratív forma feszültségeként ír le. Igyekszem figyelemmel lenni az olvasóra, megszólaltatni a diákok hangját, a saját hangomat is reflektíven, megbontóan és mégis meghatározóan érvényesíteni, és végül ügyelni arra, hogy mindez az elbeszélés aktusa(i)ként jelenjen meg, valamiféle narratív formában.

A naplónak így utólag újraolvasva is számos kérdés föltehető: nem szerepelnek-e benne egyes tanulók túl sokszor (személyes szimpátia, nagyhangúság miatt)?, nem egy korábbi értelmezés válogatását tartalmazza-e, s most már teljesen másképp írnék naplót is? nem akadály-e az eltérő stílus, ha átfogó elemzést-értelmezést készítek? Ezek jogos kérdések, de a napló sőt a kutatás bevallott „bénaságai”, esetlegességei, kísérletezései kikapcsolhatatlanok, és immár részei a történetnek, amit erről a kutatásról mesélek...

A kvalitatív kutatásba némi kvantitatívást csempészve, érdekes megnézni a szavak használatának gyakoriságát naplómban. Az NVivo szoftver segítségével gyorsan láthatóvá tehető – és elmond valamit a naplóról, mint írásműről –, hogy milyen (min. 4 betűs) szavak szerepelnek a leggyakrabban benne (toldalékolás nélkül). A 'hogya' után rögtön a 'tanár' következik, mely a tanárnóval együtt 1134-szer szerepel (az összes szó 2,71%-a), ezután egy a szövegben gyakran szereplő diák neve és néhány semleges szó után (mint: 'majd', 'csak', 'mert' stb.) a 'nagyon', a 'lehet', a 'talán' és az 'érdekes' következik a listában egymás után:

<i>Szó</i>	<i>Szám</i>	<i>Százalék (összes szó %-a)</i>
nagyon	247	0,28%
lehet	206	0,24%
talán	198	0,23%
érdekes	193	0,22%

Látszik *talán* e számszerűsíthető adatban (melyet inkább érdekességgént, játékként vonok be a szövegbe): a tanár központi szerepe narratívámban (megfigyelésemben, az iskolában?), és az erőteljesség, bizonytalanság, keresés, valamint a rácsodálkozás kifejezéseinek fontossága.

E kutatói testemet az iskolai tér-időben bemutató fejezet végén jogos lehet a fölvetés: valóban, miért is meséltem erről ilyen hosszan? Indokolhatnám azzal, hogy magában a vizsgálatban ennek az önreflexiónak nagyon nagy szerepe volt. Erre utal, hogy ehhez a megírt fejezethez kapcsolódóan 458 naplószöveg-rész szerepelt a programban kódolva. De a legfőbb érv nem ez, hanem – ahogy doktorim lelegején jeleztem –, ez a disszertáció vallomás: arról is számot adás, hogy milyen is egy etnográfiai kutatást elvégezni; és úgy vélem, ez az autoetnográfiai forma erre a számot adásra különösen is alkalmas volt, miközben rámutatott, hogy a személyesként konstruálnak milyen társadalmi vetületei vannak, és egy személyes narratíva milyen sokat mondhat a világról, kiterjeszthető tanulságokkal.

3. „Kulturális i/íratok”: a diákok teste az iskolai tér-időben

Ebben a fejezetben a diákok testéről folytatom tovább a története(i)m, interpretáció(i)m. Mesterséges szétválasztani a két fejezetet, mintha eddig csak „magamról” lett volna szó, ezután pedig csak „róluk”, mégis retorikailag naplómát újraolvasva jónak tűnik egy olyan narratív struktúrát fölépíteni, amelyben elkülönül egymástól az egyik oldalon az „én” kutatói történetem, melyben hangsúlyos az én maszkom, pozícióm, metodológiám; és a másik oldalon az iskoláról, diákokról elbeszélte történet, melyben nagyobb szerepet kapnak a diákok maszkjai, testi pozícionáltságai, (kulturális) reprezentációi, szubkulturái, és az iskolai neveléshez kapcsolódó kérdések.

3.1. Történetek az iskoláról

Az iskoláról, és erről a konkrét iskoláról is rengeteg történetet mondanak el, sokféle narratíva él, többféle hang szólal meg egyénileg: a „jó hely ez, jól elvagyunk itt”-tól, a „ma a magyar iskola nehéz kiszolgáltatott helyzetben van”-on vagy az iskola hivatalos, magáról felmutatott (igazgatói) történetén át, a „szar, elviselhetetlen hely”-ig; mindegyik a maga kifejtésével. Van, amikor ez az iskoláról kialakított történet és a vele vitakozó a padon jelenik meg:

Az alábbi szövegbe valaki ceruzával belejavított (kijavítva a helyesírási hibák egy részét). A ceruzás beírásokat itt dőlttel jelzem:

"A tanárok azért kapják a fizetést, hogy minnél több egyest osznanak ki (kettősen aláhúzva a dőlt részt) és gondolom mielőtt idejöttek dolgozni, mondták nekik, hogy minnél több gyereket buktanak (az n fölé s írva tollal, ceruzával pedig egy másik s - javítás) meg mert sok a diák.
Az a baj, hogy itt arcra mennek nem tudásra. Életem legnagyobb hibája volt, hogy ide felvételiztem!"

Alatta ceruzával egy kommentár (olvashatatlan részekkel):

"Szar neked! Reklamálj apádnál, hogy rusnyának születél. A sok diákkal az hogy. kevés a diák, és összerak... ..likat. Szóval menj el egy plasztikaimagad és nem lesz itt semmi bajod... "

(KN 2007.03.22.)

Azon túl, hogy az egyes egyéni történetek aktuális, változó, érzelmekhez kapcsolódó helyzetekhez is kötődnek, beilleszthetők bizonyos tipikus, a társadalomban élő, keringő narratívákba, diskurzusokba. A mindennapokban és az interjúkban hallott tanári és tanulói „iskola-elbeszélésekben” sokszor felfedeztem az ilyen tipikus történeteket, mint például (leegyszerűsítő mondatokba foglalva ezeket)

- az iskola fő feladata, hogy fölkészítsen a felsőoktatási tanulmányokra, ehhez adjon megfelelő tudást, nevelnie inkább a családnak kell;
 - az iskola a tanulás helye, nem a játéké (ezért idegen a csocsó egy iskolában);
 - az iskola ma olyan hely, ahol már túl nagy a szabadság, lazaság;
 - az iskola dolga, hogy fölkészítsen az életre, ahol szabályokhoz kell majd alkalmazkodni, tehát nem kellene olyan nagy szabadságot hagyni a diákoknak;
 - az iskolában a diákoknak fontos, hogy a tanulás *mellett* jól is érezzék magukat;
 - az iskolának nem elég oktatnia, hanem a mai fiatalok számára mentálhigiénés segítséget is kell nyújtania, és elő kell mozdítania bennük a társadalmi érzékenységet;
 - az iskola az a hely, ahol jó társaságban lehet együtt lenni, ez a legjobb benne;
 - az iskolában természetes, mindig is meglévő feszültség volt/van/lesz, mert a tanárok tanítanak, normákat közvetítenek, kontrollt gyakorolnak a diákok pedig ez ellen láznak, ezt próbálják kijátszani; egyfajta játék ez, ami kikerülhetetlen (ez a történet a kutatásom kérdésfelvetéseivel szemben is felállítható és többek /mind tanárok, mind diákok/ által el is mondott értelmezés volt)
- stb.

Nem fogom most a fenti történeteket szélesebb diskurzusokban, ideológiákban való elhelyeztettségükben értelmezni, ehelyett leírom a saját narratívám. Ez nem „*az igaz*” történet lesz, viszont az elmesélésével egyrészt felmutatom, hogy nehezen tarthatók az „iskola ilyen, így értelmezhető és kész” narratívák (mint pl. a fenti utolsó), másrészt egy új, az eddigieknek kérdéseket feltevő elbeszélést próbálok alkotni. Ez nem könnyű feladat, hiszen már annyi mindent leírtak és elmondtak az iskoláról, az iskolai nevelésről, ráadásul a kutatási tapasztalataim úgy is lehet olvasni, mint amiben nincs semmi új és különös: mindnyájan megéltünk hasonlót (a tanári feleltetés rituáléitól a puskázásokig, titkos cigizésekig). Az újdonság azonban úgy vélem abban rejlik mégis, hogy az ismétlődőt, az ismerőst most új nézőpontból, másképp ránézve, másképp *értelmezve* írom újra: elméleti-értelmezési keretemet használva íróként, s ezzel egyben egy új elméleti narratívát teremtvé.

De miről is teremtek új elméletet? „Az” iskoláról? Vagy erről az iskoláról? A fenti konkrét és általános(ító) egybejátszó elbeszélésmód – melyet tudatosan folytatni fogok a továbbiakban is –, jól rávilágít arra a már kifejtett episztemológiai sajátosságra, hogy bár erről a konkrét iskoláról szereztem tapasztalatot, és ez alapján mondom el interpretatív történeteimet, mégis a hasonló helyzetekben lévő és a tipikus, ismétlődő narratívákkal elmesélt magyar iskoláról írok, s így „az” iskoláról mint intézményről teszek föl kérdéseket.

3.2. „Naplóm története”

A most fölépített történetem más lesz, új: a naplóm történetéhez (az abban fölépülőhöz képest) is. Akkori írásom narratívája fölépíthető úgy, mint egy mese arról, ahogyan rácsodálkozom az iskola epizódokból fölépülő, kulturálisan is sokszínű, és a kultúrákat nem egyenrangúan reprezentáló, értékelő világára, ahol rengeteg kontrollmechanizmus él együtt a diákok kijátszó, megtörő gesztusaival, a diákélet megnyilvánulásaival, ahol sokféle eltérő téma, magatartásmód és színes személyiség jelenik meg, és amelyről valóban lehetne egy *érdekes* foratókönyvet, regényt írni. Csak a puskázási technikából külön cikket írhatnék – de persze nem leplezem le a „diáktársaimat”. Olyan világ ez, amely tanári oldalról kísértetiesen hasonlít 16 évvel

ezelőtti középiskolás tapasztalataim világához, de amely a fiatalok világának oldaláról tartogat számomra is (aki „hivatásosan” az ifjúsági kultúrával foglalkozom) újdonságokat például a kedvelt sorozatok, számítógépes játékok vagy a szóhasználat tekintetében. A ritmikusan váltakozó órák és szünetek világa ez, amelyben azonban nem is különül el olyan élesen a két világ: az órába beszüremkedik a szünet (folytatódik a mobilozás, társalgás, szépítkezés, evés stb.), a szünetbe az óra (házi feladat készítése, készülés a dolgozatra stb.). Különösen fontos e történetben, hogy fölfigyelek arra: bizonyos tényezők mennyire erőteljesen jelennek meg az iskolai közegben, amelyekre keveset reflektálunk a pedagógiában, mint az erotika és szexualitás, a humor és ironia, a szórakozás és „mámor” (élvezet, feszültségoldás: alkohol, dohányzás stb.). Rácsodálkozásomban nyilván benne vannak középosztálybeli, konzervatív gyökereim is, melyek talán a pedagógiai diskurzusok „gyökerei” is.

Ezen a ponton nem csak a magam pozíciója az iskolai miliőben, de a diákoké is elbeszélhető lenne epizódok mozaikszerű egymás mellé helyezésével. Álljon itt néhány epizód „ráhangolódásként”, melyek azonban valóban pusztán kiválogatott jelenetek lesznek, és egyáltalán nem feladatuk érzékeltetni az iskolai légkört, mielőtt. Csak azért állnak itt, hogy az olvasónak mintegy részleges betekintést adjanak a mindennapokba „életképekként”.

Érdekes és aranyos reakció a Ritáé, ami arról is beszél, hogy mennyire nem tudják átélni a diktatúra szituációját a fiatalok. Mikor a tanár arról beszél, hogy elvittek embereket, s ha jól emlékszem, valahogy második személyű megfogalmazást használt (ha téged elvinnének... - vagy valami ilyesmit), akkor Rita hangosan reagált:

- Megvédeném magam! Lefújom a gecit!

A tanár nem reagál, csak mosolyog, nevet a naivitáson.

(KN 2007.02.23.)

Tanár: A szeretet lelke fog uralkodni a földön.

Egy lány: Szuzika lelke inkább!

Másik lány: És akkor mi lesz, nem mehetünk kocsmába, vagy mi?

Tanár: Ezt egy későbbi korbá helyezi a beszélő.

Egy harmadik lány: Szuzi sötét kora.

Szuzi: A Jedi kora.

(...)

Szuzi: Tanárnő! Éhes vagyok! (úgy hogy valójában ne hallja a tanár)

Egy lány: Szerintem szarik rá!

(...)

A vers olvasása közben nagy röhögés támad, mikor ehhez a sorhoz érkeznek:

"Verd ki zengő bérceiden!" Aki olvassa, röhög rajta, nem bírja folytatni, a többiek is nevetnek.

Tanár: Ebből is felelés lesz, mert nem bírtak magukkal.

(KN 2007.01.19.)

Az óra elején a lányok elhitetik a tanárral, hogy ma van Halasi Ákos születésnapja, és ha bejön, akkor eléneklik neki a Happy Birthday-t.

Bejön, eléneklik, nevetnek. A tanár gratulál, ő megköszöni, de elmondja, hogy nincs születnapja.

- Ez most poén volt? - kérdezi a tanár őszinte csodálkozással.

(KN 2007.02.01.)

A tanár rászól egy diákra, aki magát nézi a tükörben.

- Na, tanárnő, ne piszkáljon már! (élesen)

- Mikor szóltam rád utoljára valamiért is?! (inkább szomorúan mint indulatosan)

- Jó, nah! Csak a szemembe ment valami. Hülye picra! (ez utóbbit halkán teszi hozzá)

(KN 2007.02.01.)

Ketten jó hosszú idő után jönnek be, akik kikéredzkedtek. Talán cigiztek. Egyikőjük, Andi, kihúz egy elrejtett zsömlét a melle elől.

- Zsemle a cicibe rejtve - mondja Zita.

(KN 2007.02.20.)

A német-római császárság a téma.

A tanár szavazást tart arról, mi az érdeke szerintünk a fejedelmeknek: maguk közül vagy nem maguk közül császárt választani. 14-en szavaznak arra, hogy maguk közül (a tanár indoklást kér), 12-en arra (én is), hogy külsőt érdekük választani. Ez utóbbi lesz a helyes válasz.

(KN 2007.03.29.)

A tanár vázlatot ír a táblára a szövegről. Nehezen olvassák. Kicsit tényleg nehezen látható. Írják a tábláról. Andinak levél röppül Szabolcstól. Andi mutatja Ivettnek, nevetnek.

(KN 2007.03.23.)

Sajátos feeling ez az [x] órán gyakran: a tanár kérdez, mindenki lapít, senki nem tudja a választ, vagy nem meri mondani, mert nem biztos benne, a tanár csodálkozik és mérges. Rossz érzést kelt...

(KN 2007.05.04.)

Aztán kiborul a bili a tanárnál:

- Elegem van! Szartok rám! Majd én is rátok! Nem fogok javítási lehetőséget adni. Nem kötelező segíteni nektek. Az kötelező, hogy idejövök, aztán leadom az anyagot. Mindenki tanulja meg, ahogy tudja.

(Nyilván kiakadásában mondja ezt a tanár, de azért érdekes felfogás!)

(KN 2007.05.17.)

Az órát (és a tanárt) aztán két esemény kissé fellazítja: a gyerekek egy kis pókot találnak, és szólnak a tanárnak, aki aztán kidobja az ablakon; amikor pedig a tanár azt kéri, hogy mondjanak egy robbanóanyagot, Szólló János benyögi, hogy: "kézigránát". Nagy nevetés, a tanár is nevet.

(KN 2007.05.18.)

Minden év végén a tanár mindenkinek ad két lapocskát, az egyikben egy mosolygó, a másikon egy lekonyuló szájú arc van, és kéri, hogy mindenki írja fel, ami pozitívumot talált ebben az évben, illetve ami nem volt olyan jó.

(KN 2007.06.14.)

...a gyerekek pókert is játszanak a pingpongasztaloknál. Odamegyek és kicsit nézem, ahogy Halas és Mezei játszik. Halas szép bevételre tesz szert. Harminc forintjából háromszáz valamennyit tud csinálni úgy, hogy megtízszerezi a bevételét. Sorba egymásután nyer, akkor is, amikor ott vagyok.

(KN 2007.06.15.)

Az utolsó napnak sajátos hangulata van. A diákok egy része már nem igazán megy be az órákra. Hol bejönnek, hol kimennek. Jellemző a vizezés. Meleg van. Most már nem vízi pisztolyból mint korábban, hanem flakonokból öntögetik a vizet egymásra. Az osztály előtt és az osztályban is csupa víz lesz minden, mire egy tanár közbeavatkozik, hogy most már ezt talán abba kellene hagyni, és töröljék fel a vizet, mert el lehet csúszni ebben. Szuzi hoz is egy felmosórongyot, neki is lát a feltörlesnek, de egyszer csak puff elcsúszik, felrúgja a vödört és magára önti a jó mocsos vizet. Mindenki nevet, ő is nevet rajta, de átítatódik az egész nadrágja ezzel a nem túl jó illatú lével. Míden esetre aztán sikerül feltakarítani a vizet.

(2007.06.14.)

A napló alapján felépíthető epizódokból álló történetnél, mely rácsodálkozásaimat vagy épp pedagógiai értékeléseimet mutatja be, egy mélyebb értelmező narratívát írok meg a következő részben, a naplómban direkte csak ritkán előkerülő testet állítva interpretációm fókuszába ismét.

3.3. „Kulturális i/iratok”

Új narratívámhoz egy sajátos *neologizmust* teremtettem, „kulturális i/iratok”, melyet a címben és most is idézőjelbe tettem, de ezután nem fogok. A kifejezés arra utal, hogy itt a diákok testébe írottól/íródtól fogok szólni, mely alapvetően kulturális. A kulturális tényezők, mint ideológiák, diskurzusok, szimbólumok, normák stb. nem rajtu(n)k kívül állnak, hanem testü(n)kbe, bőrü(n)kbe, húsu(n)kba íródnak. Így e fogalom kapcsolódik a McLaren *enfleshment* (hússá tevés) koncepciójához (McLaren, 1988, 1995), mely kiemeli a diszkurzivitást és az affektivitást. A i/irat szóban rejlő írás allegóriája ezen túl rámutat a jelentés meghatározhatatlanságára a dekonstrukció jegyében, a meg nem ragadható jelöltre, melyet mégis mindig rögzíteni akarunk. Az írat a látszólagos rögzítettségre, a valami leírtra, a társadalmi fontosságúra, a dokumentum-jellegre utal. Az írat ugyanakkor kikezdehető, mert szöveg, anyagivá teszi magát, és ellenáll annak, hogy pusztá lezárt tárgy legyen, a fogyasztás tárgya (Trinh, 1991, idézi Denzin, 1997, 74.). Szét is vágható, szabadalható, meg is semmisíthető, számítógéppel újraformálható, újrányomtatható... Az „írat” az írás aktivitására utal, de jelzi a folyamat műveltető, mediális és passzív jellegét is. A társadalom (s benne az iskola, a tanár) ráírat valamit a testre. A tanár, a diák, a különféle szereplők diskurzusokat, narratívákat írnak saját és mások testébe, de valójában inkább íratnak: tehát egyrészt ezt soha nem direkte teszik, közvetítés nélkül (műveltetés), másrészt „más” íratja velük (passzív forma), mert írásuk mindig a társadalmi írás/íratás folyamatában van benne. Az „íratok” azt is mondja: „én íratok”. Vagyis ez az én történetem, amit írok: pontosabban *íratok* a maga műveltetésében, medialitásában, és közben magam is íródom (*íratok*) valami más, valami társadalmi-kulturális által. Ezzel én is a fiatalok testébe írok/íratok maszkokat, történeteket, s a testüket ezen az íratáson keresztül reprezentálom itt, miközben átvitt értelemben – persze itt már nincs is nem átvitt értelem – írat(at)ok az iskola „testébe” is, sőt írat(at)ok a tudományos *corpus*ba valami talán újat.

A kulturális itt egyrészt eleve sokféleségként, egymásba érő, keveredő különbözőségként, másrészt felépítményként konstituálódik, elszakíthatatlanul a vele dialektikus kapcsolatban lévő alappal, amint azt korábban kifejtettem (vö.: Williams, 1980/2005, illetve a kultúra többségéről: McLaren–Farahmandpur, 2005). A kulturális i/íratok egyben a hegemonia és ellenállás dinamikájába helyezkedik/nek el.

3.4. Bei/íratás, bevés(et)és, vészet

A tanár beírja a jegyeket, a hiányzásokat, az adatokat, a figyelmeztetéseket, az intőket, bevési az egyest: irato(ka)t hoz létre, ír át (napló, ellenőrző stb.). De valójában ezzel egy másfajta beír(at)ásnak is részese. Az iskolában a diákok testébe a nevelés-oktatás folyamata beír, sőt bevés, vagyis megpróbál beírni, bevésni, hogy létrehozza, illetve átírja a diákokat a maga maszkjá(i)val (identitásával, személyiségével) mint iratot, „dokumentumot”. A pedagógiai folyamat ilyen „testbeírás” jellege kikerülhetetlen, hiszen a nevelés hatni akar, alakítani, mint ahogyan a diák „íratjellege” sem különleges, hiszen a másiktól mindig „dokumentumot” készítünk a mindennapijaink során is: leírjuk, íratá tesszük azzal, hogy értelmezzük. Az azonban már probléma, ha nem olvassuk újra az iratot, ha nem reflektálunk magára az írat(á)ra, ha lezárt, előre adott módon létrehozandó iratot akarunk teremteni, és ha kihagyjuk az iratot az i/íratból, vagyis az aktivitást, a fiatal önalkotását. Újraértelmezve naplóm szövegeit, s a bennük olvasott (most újírat)

tapasztalatot nem véletlenül használom az erőteljesebb bevésés szót az iskolai pedagógiáról írva. Miközben mind a tanárok, mind a diákok narratíváiban az Arany úgy jelenik meg, mint egy az átlagosnál szabadabb iskola pozitív vagy negatív értelmezésben, és nem tűnik úgy sem, hogy a tanárok valamilyen egyértelmű nevelési sztereotípiák szerint erőteljesen irányítanak a nevelési folyamatot, mégis bevésésként beszélem el az Arany széles értelemben vett kulturális pedagógiáját. A probléma sokkal mélyebben rejlik annál, mint hogy milyen szabályok vannak konkrétan, mennyire tartatjuk be, van-e csocso az iskolában, illetve számunk-e sok energiát a diákok aktivitására épülő projektekre, egyéb tevékenységekre (pl. a DÖK-höz kapcsolódóan), csoportokra (színjátszó, sport stb.). Megkockáztatom, hogy nem is ennek a konkrét iskolának a problémája ez. A legtöbb közoktatáshoz tartozó helyen, ma Magyarországon a diákok teste hasonló beír(at)ásnak van kitéve.

Az idő nagy részében a tanulók fizikailag is egy fix, szabályozott pozícióban vannak testükkel: az ülés, a hallgatás, a befogadás helyzetében. Testük egymáshoz való viszonylatban legtöbbször oldalt, és a tanárral szemben foglal helyet. Amikor a többiekkel szemben vannak, és kiállnak, akkor általában ez a számadás pozíciója: a táblánál, a tanári asztal mellett számot kell adniuk arról, hogy megfelelnek az elvárásoknak, tudással rendelkeznek. A diákok testükkel alkalmazkodnak az ismétlődő, hivatalosan megtörhetetlen időbeli ritmushoz (óra, szünet, óra), a nap illetve az egyes órák rítusaihoz (felállás, jelentés, felelés; egyes nyelvórákon: egyéni feladat és közös megbeszélés visszatérő váltakozása), előre kódolt performanszokat hajtanak végre (a figyelő tanuló eljátszása, a tudással rendelkezés megmutatása, a csak egyedül dolgozók feladatmegoldása stb.). Az írás az egyik leggyakrabban elvárt viselkedés, a diákok teste gyakran van a (görnyedő) írás pozíciójában, s ez sokszor jelenti a tanár kimondott vagy táblára írt szavainak nagyjából, vagy akár szó szerinti leírását (diktálás). Nem a szabályok, a kódoltság, vagy akár az emberhez mélyen hozzá tartozó ritualizáltság vetne fel kérdéseket, hanem, hogy ez ilyen erőteljesen és egyeduralkodóan meghatározza az iskolai tér-időben a testet, és kulturális bevés(et)ést, pedagógiát hordoz. Azt közvetíti, vésti be, hogy ez az ember számára a meghatározó – magunkat és másokat alakító (tehát kulturális és pedagógiai) – magatartásmód, testi pozíció és viselkedés. Antropológiai bevés(et) ez. A kontroll, a fegyelmezés sokszor mint kiemelkedő tevékenységforma jelenik meg a tanári és tanulói elbeszélésekben és az órai gyakorlatban is a naplók tanúsága szerint. A tanár, aki a reggel az úton dohányzó fiatalokat két lépéssel hátrébb küldi, mert az még az iskola területe, aki levetíti a diák sapkáját, ami az ő szubkulturális reprezentációjának része: ezek a gesztusok mind erre a kontrollálás-alkalmazkodás kettőseben működő kultúrára erősítenek rá.

A tanári viselkedés performansa külön elemzés tárgya lehetne. A tanárok többsége felvesz egy tipikusan tanári, kódolt maszkot, a kontrolláló szerep maszkját, melynek nyomán követhetők naplóban verbális és gesztuális kifejeződései. Többször feljegyeztem ezeket a tipikusan „tanáros” (a társadalomban a tanár képéhez csatlakozó) megnyilvánulásokat a diákok (sémákat követő) csendre intésétől („nem beszélgetünk”, „megvárom míg csend lesz”; „még elővehetünk lapot” stb.), az állva maradás fegyelmezésén át, a diákok megnyilvánulásait ökörködésnek, idétlenségnek nyilvánító szövegekig, a tanáros hanglejtés és gesztusok megjelenéséig⁸⁴. Talán legborzasztóbbak a feleltetés különféle szofisztikált rituáléi, amelyeket szintén rögzíték naplóban.

E bevésés továbbá azt közvetíti, hogy így szerzünk tudást: az anyagot közvetítő tanár szavait hallgatva, utasításait követve, általában egyéni gyakorlatokat megoldva, írva

⁸⁴ Ezeket nyilván egy dolgozat szövegiségében nem tudom megjeleníteni, erre csak egy performansz-etnográfiai kutatás lenne alkalmas, például iskolai jelenetek eljátszásával előadás formájában.

és ülvé. Sőt adott esetben a tudás megszerzésének folyamata pozitívként értelmeződik, ha azt nem az egész osztálynak, hanem csak az elől ülők kisebb, lelkes csapatnak adja át a tanár. Egy interjúban Kálmán nagyon jó stratégiának véli, hogy az egyik tanár végre többségében már csak velük, a lelkesedést mutatókkal foglalkozik és kihagyja az érdektelen, fegyelmezetlen tömeget. A tudás itt ezoterikus, a lelkes kisebbséghez tartozók által (általunk) megszerzendő műveltségként értelmeződik. Néha maga a tudás már nem is lesz lényeges, hanem az számít, hogy az óra maga, e normatív, megkérdőjelezhetetlen keret meheszen előre (akkor is ha a tanár már csak netán magának magyaráz):

Legyetek szívesek halkabban! Csinálsz, amit akarsz, de halkan!

(...)

Kicsit halkabban! Bánom is én, mit csináltok, csak halkan.

(...)

-Remélem, sikerült annak a három embernek tudatosítani, akik megpróbáltak figyelni...

(KN 2007.01.11.)

S ugyanezen az órán az utasításának („csinálj, amit akarsz”) megfelelő viselkedésre a tanár reakciója:

A tanár járkálni kezd. Egy hátul ülő lány fölé ér, aki valami mást tanul. Eddigi „azt csinálsz, amit akarsz” gondolatát föladván szövé teszi:

- Ez mi, ha kérdezhetem?

- [x tárgy], azt másolom.

- Milyen óra van?

- [megmondja].

- Akkor talán el lehet tenni!

(A diák csöndben megjegyzi, hogy de hát azt mondta, azt csinálunk, amit akarunk...)

(KN 2007.01.11.)

Egy másik példa a tanári hatalom megnyilvánulására:

Kérdésre válaszolva azt mondja nem lesz összefoglaló óra: (Miért??? - kiabálják be)

- Egyrészt mert nincs hozzá hangulatom /ez olyan tipikus tehetetlen hatalom fitogtatás!/, másrészt le vagyunk maradva. (Egy tanuló teljesen felháborodik ezen: azt hiszem le is „hülye picsázza” a tanárt!).

(KN 2007.05.29.)

Milyen i/írat(ok), ami(ke)t előhív ez a bevésés? Az alkalmazkodás, a hűséges eljátszás, vagy épp a túlélés gesztusait, maszkjait, a testében alkalmazkodó, netán belenyugvó, nagyrészt passzív diák iratát, aki persze megtalálja a kikapukat, ha kell. „Ugye rosszak vagyunk?” – kérdezik többen még kutatásom elején, jelezve, hogy ha nem is alkalmazkodnak, az erről szóló pedagógiai diskurzust, értelmezést már elsajátították.

Egy idő után egyre jobban megerősödött bennem egy sajátos működési mód képe az iskolával kapcsolatban, és a naplóban is reflektáltak rá: úgy tűnik, a mindennapokban nem a tudásról, értékek elsajátításáról (nevelés-oktatásról) szólnak az iskolai történetek a fiatalok számára, hanem arról, hogyan tudnak kibújni megfelelni (látszólagosan) a szabályoknak, hogyan tudnak még éppen megfelelő jegyet szerezni, s ennek érdekében megtenni, amit kell. A diákba nem a tanulás igénye íródik be, hanem a megfelelő jegy megszerzésének performanszai: időben lemásolni a házit, jó puskát készíteni, eljátszani, hogy tanulok stb., s mindeközben túlélni vagy épp jól megélni az iskolai mindennapokat.

Szabolcs "jó stratégiát folytat": a levelezés mellett fölneáz, többször odafigyel, ír is valamit (talán mindent), és főleg többször közbeszól, hozzászól, ezzel elintézi mintegy, hogy a tanár egyébként békén hagyja, s így még úgy is tűnik, hogy aktív résztvevő. (KN 2007.04.12.)

A tesztben A, B, C válaszok vannak, valaki megjegyzi: "Múltkor tök sokat eltaláltam találomra."
(KN 2007.02.28.)

Érdekes, hogy azt lehet megfigyelni, hogy kevés kivételtől eltekintve mintha a diákokat nem érdekelné igazán hányast kapnak. Egyfajta iróniával tekintenek a jegyre, jegyadásra. Persze van, aki jelzi, hogy szüleinek lesz véleménye a jegyről, és a fenti lány is mérges volt a kettes miatt, Szuzi pedig izgult, csurított és csurított a jegyért, de mégsem tűnt úgy, hogy nagyon letörte a rosszabb osztályzat, amit csinált, az pedig inkább tűnt egyfajta félgyomor komoly játéknak.
(KN 2007.01.19.)

A tanár beszéde (beszélgetése) közben hátul a tanulók - akik teljesen kimaradnak elvileg ebből a megbeszélésből, elvész velük az oktató kapcsolata - mégis (egy részük) valamilyen módon követik az órát a maguk módján.
(KN 2007.01.19.)

[Az osztálykiránduláson] 11 után Mária körbejárt a szobákban. Addigra mindent úgy rendeztek, hogy rend legyen, az italokat elrakták. Felkészültek a tanári ellenőrzésre (amin Máriát leginkább az érdekelte, mindenki itt van-e), és jól eljátszották a szerepüket. Jó kisfiúkat és kislányokat játszottak: pl. "ő, direkt lementünk dohányozni" (persze ez igaz volt, de nem árulták el, hogy fönt is cigiztek). Tényleg előadták magukat, és érdekes volt ezt a színjátékot látni.
(KN 2007.05.09-11.)

A félévi magatartás jegyeket beszélük meg.

Érdekes kettős folyamat ez. Egyrészt a tanár bizonyos jegyeket jelzés értékűnek gondol, legalábbis így kommunikál, s a diákok is küzdenek (inkább ironikusan, viccesen) egy-egy jobb osztályzatért, de (másrészt) közben az érződik, hogy ez nem egy komoly játék: gyakorlatilag a tanár mindenkiel egyénileg megbeszéli a jegyét (miközben hangzavar van a teremben), sokszor a megbeszélés játékos alkudozássá lesz. Az látszik, hogy senki nem veszi igazán komolyan ezt a jegyet, inkább a „külső” elváráshoz igazodás miatt játsszák el (performance!): hogy fontos.

A jegyek beírása után egy lány unottan felsóhajt:

- Még 15 perc!

Az egyik lány mellettem közben telefonál, vagy hallgat valamit a telefonján.

(KN 2007.01.11.)

Érdekes megfigyelni, hogy amikor a tanár rájuk néz, akkor a diákok arckifejezése megváltozik. Vigyorból komollyá változik. A test megnyilvánulásai ezek. A test, ahogyan jelen van az órán, a test ahogyan változik.
(KN 2007.03.05.)

Még az óra előtt beszélgettünk a fiúkkal. Áron elmondta, hogy Szőlő 3-ast kapott főciből, úgy, hogy olyan negyed órát tanult rá. Fölvetette: Mi lenne, ha tanulnánk?! Milyen szuper osztály lennénk!

(KN 2007.05.15.)

Elég sok az igazolatlan óra, röpködnek az osztályfőnökök, az igazgatóik. Azt érzékelem, hogy nem igazán érdekli őket, mit kapnak a hiányzásokért. Egyfajta "ki azért nem rúgjanak, túl sokat ne kapjak, különben mindegy" -

(KN 2007.05.15.)

S a nap legklasszabb jelenete (de talán a félévé is), hogy Áron fogja magát és megborotváltkozik, fogadásból (Szendivel:, 500 Ft és egy sör). Szépen végigmegegy az egész folyamaton, még a tükrét is elhozta magával. Körülötte (velem együtt) dőlnek a röhögéstől. Nem tudom, [a tanár] mennyit vesz észre az egészből, de nem reagál semmit.

(KN 2007.05.25.)

Többször a kijátszás performanszai jelennek meg naplóbejegyzéseimben:

Felsorakoznak szokás szerint. Játékkóra, de bemelegítés az elején.

Röhejesen kezdődik az óra, az egész kicsit az. Olyan lustán melegítgetnek, sokszor maguk is röhögnek a diákok a bénaságukon, immel-ammal csinálják, a tanárt kijátszva (ha nem néz oda, csak fekszenek a földön, nem fekvőtámaszoznak).

(...)

Visszafelé [testnevelés óra alatt] szembe jön velem három diák, sétálva.

- Hát ti mit csináltok - kérdezem.

- Futunk. - válaszolják ők.

- Hát akkor jó futást! - mondom nevetve.

(KN 2007.03.26.)

Az egyik fiúnak nagyon ügyesen hátulról egy fülhallgató van bevezetve a fülébe. Jól álcázza, a tanár nem veszi észre (valószínűleg).

(KN 2007.01.11.)

A hiányzásokat beszélük meg. Látszanak a hiánnyal kapcsolatos "játékai", kijátszásai a fiataloknak:

"Itt van egy régi igazolás, csak már ártított"

Többen gyakorlatilag nem járnak be olaszra, spanyolra. Emlékszem, hogy volt, aki tényleg mondta is ezeket valamikor korábban a szünetekben. A testnevelés tünik még neuralgikus pontnak. Amikor valaki csak első órára van beírva, akkor a tanár megkérdezi, mi volt. Mindenki így válaszol:

"10 percet késtem", a tanár ezt elfogadja, és igazolja a hiányzást. (Ez szinte már rítusszerűen így ismétlődik.) Most már értem mikor késett Liza, és az óra vége előtt 5 perccel jött be, akkor miért mondta: "azért (ti.: jöttem be ennyi időre), hogy azt tudjam mondani az ofőnek: 10 percet késtem".

(KN 2007.02.28.)

Gyakorlatilag fölspannolja magát [a tanár], s egyre mérgesebben mondja, hogy írnak majd minden órán, mert nem tanulnak. A füzeteket kezdi el nézni: kinek mi van beleírva, itt van-e. [Egy diák] mellett ültem le, ő mutatja nekem, hogy olyan fürete van, amiben minden benne van egyben: kémia, földrajz, német... Amikor a tanár elhalad mellette és megnézi a füzetét (a vegyességet nem veszi észre) a diák megjegyzi: "Vén szipirtó!"

(KN 2007.02.23.)

[X]-ék elmondják, hogy lebuktak. Csak a cigi vett észre a tanár, a sört nem, így szerencsére csak egy intőt kapnak.

(KN 2007.04.26.)

A külső kontroll még a közösségi, diákélethez tartozó programokon is meghatározó:

[Az éves diákkögyűlésen:]

Sokan elmennek róla. Mintegy menekülnek. A tanárok mondják, hogy ne menjenek, de elmennek. Van, aki csak azt mondja, kimegy cigizni, de aztán nem jön vissza. A kisebbek maradnak. Az osztályfőnöknek fontos szerepe van. Mária eléri, hogy a legtöbben maradjanak.

A diákok úgy látszik (sokan) nem látják értelmét a kögyűlésnek, nem érzik az ügyet magukénak. Kérdés, hogy lehet [és miért kell?] egy ilyen demokratikus dolgot, hatalmi eszközökkel kényszeríteni (itt kell maradni pl.).

(KN 2007.03.01.)

[Az utolsó napon iskolai sportnap van:]

Elég kevés a diák, sokan nem jöttek el, inkább csak a csapatok tagjai vannak itt. Az osztályból is csak a fiúk, gyakorlatilag a focicsapat tagjai, de például Áron nem. Itt van még az osztályból Fanni, nyilván a barátja, Robi miatt, itt van Jenny, akit látok köszálni és Karcsi, aki mint kiderült csak később jött vissza valamiért, mert egyébként ő is elment reggel, mint az összes többi diák, akik bejöttek., és egy pofavizit után elmentek haza.

(KN 2007.05.15.)

A test kontrollálásának, a bevés(et)ésnek egy másik területe a kulturális „tartalmak” közvetítése. Tetten érhetőek kikristályosodó értékdimenziók, emberről, társadalomról szóló diskurzusok, narratívák. Egy bahtyini értelemben vett „hivatalos hang” elemeit lehet ezekből összerakni. Ez a hang maga is polifónikus, nem egységes, de megvannak a maga csomópontjai. Külön fejezetet lehetne szentelni ennek a kulturális iratnak. Itt ismét csak néhány elemet idézek fel:

Néhány éve az egyik legkisebb parlamenti párt egyik képviselője felvetette a Himnusz megváltoztatását. Senki nem támogatta az ötletet. Azt gondolom, természetesen. Úgy gondolják, hogy 15 millió magyar számára még mindig olyat tartalmaz, ami a nemzeti identitásban fontos.
(KN 2007.04.16.)

Tanár: Miért van az, hogy ha hazamegy az ember, akkor bekapcsolja rögtön a TV-t, a rádiót.

Valaki: Mert idióta (félhangosan).

Szuzi: mert a magány örjítő.

Tanár: A magány nehéz, mert eszünkbe jut olyan is, ami idegesít... hogy valamit rosszul csináltunk. Ez a vers rámutat a magány értékére.

(KN 2007.01.19.)

[Angolórán:] A kommunizmus, kapitalizmus a téma. Jön a kapitalizmus Kinába – mondja az olvasmány.

(KN 2007.03.06.)

A múltkori dolgozat megbeszélése kezdődik el. A témája: tőke, pénz, államadósság stb. (MEGJ.: Sajátosan neoliberais szemlélettel)

(KN 2007.01.11.)

Miközben a diákok feladatokat oldanak meg én nézegetem az angolkönyvüket. Igen ügyel a könyv a PC-ségre. A témáiban is hangsúlyos egyfajta human rights education (nők, jobb kezések, bal kezések stb.). Egy nyelven keresztül egy kicsit másfajta nevelési-oktatási kultúra szüremkedik be így: ez érdekes. Az olasszal kapcsolatban (nyilván /?/) ezt kevésbé lehet így érzékelni.

(KN 2007.05.15.)

Tanár: A mai 14-15 évesek egy százaléka mondható kulturálnak: jár színházba, operába.

A gyerekeiknek olvastok majd meséket?

(KN 2007.04.16.)

A tanár az agrártámogatásról kérdez. Megbeszélés.

- A húst raktározzák.

- Miért nem adják az éhező embereknek? - mondja Fanni.

- *A gazdaság nem jótékonyági intézmény* - mondja a tanár.

- Akkor hagyják megromlani? "Ez jó..!" - méltatlankodik Fanni.

- Igen - intézi el gyorsan a tanár.

(KN 2007.03.01.)

Tanár: „Nekem nincs mobilom, nem vagyok VIP. Ti a mobilotok rabszolgái vagytok.”

(KN 2007.03.13.)

A tanár a stranger szót akarja megmagyarázni és Frank Sinatra dalára utal / Idegenek az éjszakában /, ahol előfordul a szó. Többen csak néznek ki a fejükből. A tanár, amikor látja, hogy értetlenség fogadja utalását, megjegyzi: „Nagyon fiatalok vagytok !”

(KN 2007.03.06.)

Egy kisebb hangzavar miatt a tanár megsértődik, leül, vár, és hangsúlyozza, hogy mekkora szívességet tesz most a diákoknak, hogy átnézik az anyagot: ezt érezniük kellene. (Úgy tűnik, nem igazán érzik.). (KN 2007.03.02.)

„János, tudja, hogy jóban kell lennie velem, mert különben rossz jegyet kap, slussz, passz, csá ! Vizsgázhat év végén!”, majd folytatja a lelki szpicset: a lelki terápiáról beszél, a zene szerepéről. „Aki ezt a borzasztó disco-zenét hallgatja vagy heavy metált, az előbb, utóbb idegbeteg lesz.” Erre nevetnek. „Jó, persze szükség van a lazításra, a szünetben is ami megy zene – folytatja – de a sportoló is előtte összeszedi a gondolatait, nem megy neki rögtön.” „Dehogynem.” – szól közbe a boksoló fiú az osztályban.

(KN 2007.03.12.)

[A diákigazgató választás után:]

- Harmadikok lettünk. Lemaradtunk. Még a saját osztálytársaink sem szavaztak ránk.

- Bunkók voltak, a Zrínyi Konföderáció. Összefirkálták a plakátokat.

Mária reagál:

- Hát gyerekek, a demokrácia ilyen. Ennél az életben sokkal rosszabb dolgok fognak titeket érni. Nem olvastok újságot, nem néztek tv-t?!

(KN 2007.03.29.)

A tanár megkérdezi a diákoktól : „Miért csináltam ezt?” Egy diák azt mondja : „Hogy lássuk, hogy nem tanultunk.”. Aztán a tanár lelki szpicse⁸⁵ kezd, elmondja, hogy hetven órát eltöltenek itt, és hogy mire kellene ezt kihasználni.

(KN 2007.03.02.)

A társadalmi nem (normatív) testbe írás is többször megjelenik:

A tanár mondata Tündéről és a darab végéről:

- Tipikusan női gondolkodás: elég a boldogsághoz hogy két ember társként együtt van.

(KN 2007.03.04.)

Tanár: Karcsi! Dönts el, mit akarsz! Légy férfi! Ha férfi vagy, légy férfi!

(2007.02.20.)

[Testnevelésórán] Halasi kicsit bénázik a kézilabdában. A tanár nevetget rajta: nem hangosan. Majd nekem mondja:

- Gerendát akart csinálni. Ragaszkodott hozzá. A gerendagyakorlathoz. De az női szer – mondtam neki!

(KN 2007.04.23.)

Beszédes lehet a tanári hallgatás is:

Az [angol] óra elején a fiúk odaviszik az irodalmi szöveggyűjteményt a tanárhoz és megmutatják neki (egy vers szövegét mutatják neki, amiben, mint kiderül, szerepel a gay szó):

- Akkor ez mit jelent? Hogy csak egy buzi vagy?

- „Te nem lehetsz más.” Ez van ott. - válaszol a tanár.

- Csak egy buzi?

- Meg kellene nézni, hogy nem jelent-e mást is.

Különösnek tartom, hogy nem javítja ki egyáltalán a fiúk szóhasználatát.

(KN 2007.01.31.)

⁸⁵ Az ilyenfajta lelki szpicsek elég gyakoriak.

A „tananyagban”, tantárgyakban közvetített tudás a tanulók narratíváiban sokszor jelenik meg haszontalanként.

A tárgyról, azok hasznáról beszélgetünk annak kapcsán, hogy megkérdezik, melyiket tudom. Áron a fizika példáját hozza föl:

- Ha valaki építész akar lenni, még a tárgyból is, ami kell hozzá, olyat kell megtanulnia, aminek semmi köze az építészethez.

(KN 2007.02.23.)

...nekem az összes iskolával ugyanaz a bajom, hogy túlzottan egy irányba akarják tolni az embereket. Nem adnak választási lehetőséget, hogy te mihez értesz, vagy mi érdekel, hanem nyomják a darát, aztán, ha tetszik, tetszik, ha nem, nem. Mi a szarért kell nekem például kémiát tanulni, amikor nem is érdekel, és nem is fogom soha használni. Vagy például a rajz, hogy csak azokat a hülye vonalakat rajzoljuk, amiktől szerintem unalmas.

(Interjú Alma)⁸⁶

A tananyagot a fentiekén túl tovább lehetne elemezni kifejtve, hogy milyen elhallgatások vannak benne, milyen műveltségképet reprezentál, milyen akadémiai tudást akar közvetíteni stb. Nem nehéz érvényesíteni naplóm alapján a szakirodalomban szereplő narratívát, miszerint (ez) az iskola (is) egy kulturálisan egyoldalú tudást (diskurzusokat, „testbeiratokat”) közvetít hegemon módon, mely gyarmatosító, fehér, középosztálybeli, heteroszexista, patriarchális és kapitalista kulturális i/írat, hang. Ami a legproblematisabb azonban, az nem is ez a „tartalom”, hanem inkább a bevés(et)és maga: a fenti írat mint kész, fix, befogadandó tudás jelent meg, melyet be kell építeni a test/szubjektumba, és nagyon ritkán fordult elő, hogy a diák aktív szerepet kapott volna az írás, a tudáskonstrukció folyamatában, hogy a kritikának, kérdésfeltevésnek helye lett volna e folyamatban. Még az a tanár is, aki például tisztában volt másféle interpretációs stratégiák lehetőségével (pl. épp az általam itt érvényesített bahtyini elmélettel), úgy fogta fel, hogy a diákok képtelenek az (át)értelmezésre, kritikára, és egyszerűen elmondta (gyakran lediktálta) nekik, mit hogyan kell interpretálni.

Nem csak a „tartalmi” kultúrákövetítés kapcsolható a hegemoniához, hanem az egész fent leírt bevés(et)ési folyamat is. A tartalom és mód, a tananyag és a test kontrolljának sokrétű fent említett folyamatai valójában ugyanúgy a testbe írás-vésést jelentik. Az, hogy diáknak ülnie kell és írnia ugyanúgy egy diskurzust ír be a testbe, mint a tanári mondat arról, hogy a gazdasági élet nem szeretetszolgálat: az alkalmazkodás kapitalista diskurzusát.

Hiába a kétségtelenül megjelenő jogok diskurzusára épülő (liberális), demokratikus i/írat, hang a „hivatalos” szövegekben (tanárok, tananyag), hiába az aktív diákélet előmozdításának sokféle kezdeményezése (projekthétől a diákigazgató választásig), mely sajnos inkább a tanulás *melletti* dimenzióként jelenik meg; a meghatározó kulturális i/írat mégis azt vés(et)i a fiatalok testébe (egy leegyszerűsítő listába gyűjtve), hogy:

- a tudás alapvetően kapott, előre meghatározott és előírt;
- a társadalom, és testünkkel abban elfoglalt helyünk fix, nem megváltoztatható;
- akkor lesz a pozíciónk a legjobb, ha fehér, középosztálybeli, heteroszexuális testünk van, és ha az ehhez a testhez kapcsolódó „hangot” hallatjuk;
- alapvetően elszenvedők vagyunk, és nem együtt (aktív alakítással) hozhatunk létre valami jót, illetve változtathatunk helyzeteken;

⁸⁶ Az interjúkat az NVivóban a résztvevők neveivel tároltam, ide pedig a megváltoztatott névvel írom be.

- adott normatív mintákhoz kell alkalmazkodnunk, pontosabban eljátszanunk az alkalmazkodást, adott esetben ezek ügyes kijátszásával;
- végül ha nem alkalmazkodsz az uralkodó hanghoz, i/íráthoz, akkor deficittel rendelkezél, problémás vagy stb.

Kérdés marad – amire még visszatérek – mennyire valóban vésés, maradandó karcolás ez a bei/írat(ás), vagyis mennyire sikeres a test formálása. Ezen a ponton úgy vélem, talán a fenti utolsó pont a leginkább veszélyes, maradandó nyomot hagyó. Igazi (a fejezet címében is szereplő) *vésés*, seb lehet ez, mely jó alap a tőke irányította kapitalista termelés számára, hogy a maga képére formálhassa tovább az iskolából kikierülő fiatalok arcát, testét. A fiatalokról kialakított kép kérdése ez. Hivatalos és tanári narratívák rossz arcot-maszkot ragaszthatnak rájuk. Ennek egyik jó példája az iskolai Pedagógiai Program egy részlete:

„Általános probléma a tanulók életszemléletében az erkölcsi értékviselés jegyeinek megjelenése, az érzelmek kezelésére való képtelenség (vagy ami még ennél is súlyosabb, az érzelmek hiánya), valamint az akarat jellemzők gyengeségei. Ennek leggyakoribb iskolai megnyilvánulásai: a tudás, a műveltség presztízsének hiánya; önismereti, önértékelési problémák; az ismeretszerzés, a szervezett tanulás iránti közöny, fásultság, motiválatlanság.”

E pszichológizáló, leegyszerűsítő, általánosító narratívában a fiatal deficitességében és nem lehetőségeiben jelenik meg. Föl sem teszi továbbá a szöveg a kérdést milyen tanulás, milyen ismeretszerzés, ami iránt közönyösek a diákok, és miért. Nem merül föl: az akarat jellemzők gyengeségeit vajon nem lehet-e akár úgy tekintenünk, mint a kapitalista munkaetikával és alkalmazkodáslogikával szemben álló erősségeket; az önértékelési problémák pedig nem értelmezhetőek-e úgy, mint épp az iskolai-társadalmi vésetek következményei.

Egy másik tanári narratíva többször „lumpenproletár” mentalitásának titulálja az osztályt, „a” műveltség iránt közönyösnek. A diákokról illetve az osztályról kialakított narratívák bei/író-dási folyamatára egyébként érdemes figyelmet fordítani. Naplóm alapján meggyőző lehet annak elbeszélése, hogy a diákok magukra is veszik a rájuk akasztott maszkot, testükben megjelenítik a róluk szóló diskurzusokat. A „lumpenproletár” osztály „lumpenproletár” maszkot vesz föl a fenti tanár óráján, rá is erősít erre a képre (nem figyel, hülyéskedik, érdektelen, nem alakító, nem kreatív stb.), de teljesen más az osztály maszkja és testben megnyilvánuló viselkedése annak a tanárnak az óráján, aki úgy nyilatkozik róluk, mint az élete három legjobb osztályának egyikéről, akik nagyon kreatívak (ezen az órán jegyzetelnek, figyelnek, hozzászólnak, élvezik stb.), és más az osztály maszkja annak a tanárnak az óráján, aki úgy beszélt róluk, mint a nyüzsgő, de a feladatokat, tevékenységeket szerető osztályról (valóban ilyenek az órán). Természetesen itt nem valami kísérteties másolásról van szó, hanem bonyolult interakciók során létrejövő folyamatokról, amelyben a narratíván túl számos tényező benne van, mégis szinte meglepően visszaköszöttek ezek a kikristályosodott értelmezések az egymástól gyökeresen eltérő (testi) viselkedésekben. S emellett nem lehet egyszerűen elmentni.

Itt sem csupán egyéni értelmezésekről van szó, hanem kulturális *i/íratokról*, melyek nem egyszerűen egyes tanárok nézeteit jelenítik meg, hanem annak a szélesebb, bonyolult társadalmi-kulturális hálónak a szövetrostjait, amelyet az előző fejezetben felrajzoltam. A már említett legfőbb probléma ismét nem az, hogy van többféle értelmezés – bár nyilván ezek között van/lehet kifejezetten destruktív is –, hanem hogy ez társadalmi-kulturális beágyazottság és a pedagógiai folyamat, bevés(et)és láthatóan

hatalmi és hegemon jellege gyakorlatilag soha nem reflektálódik az iskolában. Jó példa erre egy tanári hang, amely a szabályok hiányát panaszolja az iskolában, miközben nem veszi észre, hogy egyoldalú szabály és így társadalomértelmezés foglya marad, amely a szabályokat és a társadalmat nem együtt felépíthető, hanem felülről irányított valóságként beszéli el:

A legkisebb ellenállás felé úsznak a gyerekek. Az a legkisebb gyereknél, akinek éppen nyiladozik az agya, is nagyon fontos, hogy pontosan tudja a tól-ig határokat. Az fokozatosan felépül normális esetben egy gyerek nevelésénél, hogy mik a lehetőségek, mik a megengedett dolgok, mik a tiltott dolgok. Kell, hogy legyenek tiltott dolgok, mert erről szól az élet. *Erről szól minden. Amíg társadalomban élünk, addig alkalmazkodnunk kell.* Én máhára úgy érzem, hogy itt az egyik legfontosabb cél, ha nem is kimondva, hogy a gyerek jól érezze magát. Én is azt gondolom, hogy érezze jól magát, de úgy, hogy ha vannak szabályok, akkor azt mindenki köteles legyen betartani. Én is, és ők is. És legyenek olyanok a szabályok, amik közelítenek, hogy hát ennél sokkal keményebb szabályok lesznek írottak és íratlanok, amikor kikerülnek máshova dolgozni vagy tanulni. És engem ez itt máhára zavar, mert azért itt rohadt nagy lazaság van. (Interjú Tóth)

A kulturális i/íratok hegemoniája a maga összetettségével együtt (pl. bizonyos liberális és konzervatív elemek együttes jelenléte) alapvetően a kapitalizmusnak, a tőkének az uralmát jelentik értelmezésében. Ennek van ugyanis szüksége arra, hogy a többlettermeléséhez további megfelelő munkaerő termelődjön, amely nem kérdez, és változtatni, harcolni, alakítani nem akar. Ez a folyamat persze a lehető legjobban el is rejtőzik, láthatatlanná válik. Épp ezért kell láthatóvá tenni például egy ilyen kutatással. Bátoran rá kell mutatni a személyes narratívákban is benne rejlő veszélyes diskurzusokra. A kapitalizmust talán szavaiban nem szívelő tanár kifejezése például a diákokról, a „lumpenproletárokról” rejtetten (számára sem láthatóan) a tőke szolgáltatának megnyilvánulása – így elbeszélhető. A szó ugyanis jól reprezentálja a marxista értelemben a munkásosztályhoz tartozó, egy némileg más szociológiai kategóriarendszerben pedig a középosztályhoz sorolható, középosztályi öntudattal rendelkező réteg a proletariátust (látszólag intellektuális alapon) magától eltávolító burzsoá gesztusát. A tőke (a tőkés osztály) érdeke, hogy ezzel a (polgári ideológiai) felosztással (művelt középosztálybeli – lumpen, műveletlen proletár) megbontsa az ellene egységesen harcolni képes munkásosztályt.

3.5. Szubkulturális i/íratok

Már a fenti alfejezet szövegeiből látszik, hogy nincs arról szó: a fiatalok e bevés(et)ésnek passzív elszennvedői, befogadói lennének. És nem is csak túlélnek, kijátszanak, hanem aktívan kialakítják testük bevés(et)ésből kivonásának ellenálló (a „hivatalos” i/íratokat megtörő) gesztusait, rítusait, performanszait: az órai szözmötölésektől a verbális szembeszállásokon, alternatív történeteken át az iskolai terek alkotó heckeléséig. Jelen van(nak) tehát az iskolában a szembenálló (al-) szubkulturális i/íratok is. A szembenállást nem úgy beszélem el, mintha minden gesztus egyértelmű lázadás lenne a fennálló kontrollal szemben, hanem egy olyan sokszínű, a fentihez képest alternatív, annak egyeduralmát megtörő kulturális „világot” állítok e történetben szembe a bevés(et)és kulturális pedagógiájával, amely szintén az iskolai élet elmesélhető i/írata. A szubkulturális itt nem pusztán a konkrét szubkulturákhoz való kötöttséget jelenti, hanem általában egy más „al-” jellegű kultúra(ka)t, melynek részei a széles értelemben vett szubkulturák, de a populáris kultúra különféle szegmensei is.

A fiatalok teste újra meg újra feszegeti a hegemon kulturális bei/íratot, annak kontrollját. Az órákon például az aktív test reprezentálódik különféle formákban: rajzolással, más írásával, szépítkezéssel, poénok gyártásával, megbeszélésekkel, zenehallgatással, telefonálással, a spontán csoportmunkával stb. Többek ezek mint a túlélés tevékenységei. Annak az i/ír(at)(ás)a ez, hogy a testem nem önmagától elidegenedett valóság, nem pusztán kiszolgáltatott test, irat, hanem aktív, alkotó, kreatív és spontán, az alkalmazkodás szabályait nem feltétlenül követő alany, maszk. E mögött egy másik, más *szubkulturális*, *szubaltern* hang rejlik, az emberről, sőt a pedagógiáról. Nem arról van szó, hogy a fiataloknak lenne egy eltérő pedagógiai koncepciójuk: nincs meg ugyanis a nyelvi, intellektuális eszközkészletük arra, hogy artikuláljanak egy versenyképes i/íratot a pedagógiáról, ami meg tud szólalni, és sokszor explicit megfogalmazásaikban magukévá is teszik a bevételt hegemon diskurzusát, amely magát mint egyetlen lehetségest mutatja föl. Ugyanakkor gesztusaikból, performanszaikból mintegy kiolvasható, kihámozható újír(at)ással egy „szubkulturális pedagógia”. Ezek az ellenritusok sokszor egészen világos pedagógiai, sőt módszertani munícióval rendelkeznek. Ennek példája az órák megszokott egyéni feladat – közös megoldás ritualitásával szembenálló rítus, mely az együttdolgozás akár tanárt is kijátszó megpróbálása. Sokszor följegyeztem a naplómban, hogy számos nem jegyre menő feladatnál (tehát nem csak mert akkor jobb értékelést érnek el!), amelyet a tanár egyéni munkaformában adott ki, a diákok hajlamosak voltak a közös munka keresésére. Többször egyfajta spontán csoportmunka vagy páros munka alakult ki, amely építőnek bizonyult, és megjegyzem mint a „pedagógus megfigyelő Gyuri” mindannyiszor föl is tettem a kérdést, miért nem adta a tanár a feladatot eleve csoportmunkában: nagyon jól működött volna módszertanilag. A diákoknak nem sok ismeretük van arról, és még kevésbé tudnak hivatalos, szakmai nyelven megfogalmazni, hogyan lehetne sokszínűbbé tenni módszertanilag az órát, hogyan lehetne aktívabb a testük, mégis kifejezik ezt fenti performanszukkal, s én e doktoriban hivatalos hangot is adok e nem hivatalos pedagógiának. De számos más hasonló i/írral találkoztam a kutatás során.

Tanár: A szeretet lelke fog uralkodni a földön.

Egy lány: Suzika lelke inkább!

Másik lány: És akkor mi lesz, nem mehetünk kocsmába, vagy mi?

Tanár: Ezt egy későbbi korba helyezi a beszélő.

Egy harmadik lány: Suzi sötét kora.

Suzi: A Jedi kora.

(KN 2007.02.01.)

Ez a már idézett jelenet, melyet lehet egyszerű poénkodásként, egy talán a kutató jelenléte miatt is elhangzó vicces beszélásként értelmezni, úgy is megjeleníthető, mint egy alternatív interpretációs stratégia megszólaltatása. A kontextus egy vers elemzése, amelynek a tanári diktálás egy adott jelentést ad. Eközben a diákok írnak ugyan, alkalmazkodva, de testükkel fel is feszítik az órai írás rítusát a beszélások performanszával. A poénok tartalma pedig megtöri a hivatalos hangot, és az általános képet ironikusan egy osztálytársához köti: a „szépen hangzó” értelmezésben szereplő szeretet lelkét és a későbbi kort mintegy személyessé téve, konkretizálva. A „szeretet lelkének” konzervatív etikai megközelítését véli fölfedezni a tanári értelmezésben az egyik diák – mely a mámost elutasítja, a kocsmá szubvilágával szemben áll – és rögtön ki is kezdi azt: fölteszi a poénos, ugyanakkor társadalmi-kulturális szempontból nagyon is fontos és mély kérdést, mely mögött a hivatalos és a szubterrán (Young, 1971/1997), vagy más megfogalmazásban úgy is mondhatnám kapitalista etikai és kapitalista fogyasztói értékek szembenállása jelenik meg. A párbeszéd végén egy populáris

kulturális utalás hangzik el, mely nagyon is találó itt: a más kor, a szeretet lelkének uralkodása kiválóan kapcsolható a Star Wars mozik Jedi hangulatához. Ez még ideológiailag is igaz, bár itt nagy valószínűséggel egyszerű emocionális odakötésről van szó. Íme ez a rövid párbeszéd, diákbeszólás felmutat egy másfajta versolvasási stratégiát, amely teret ad az iróniának, az emocionális reakcióknak, a populáris kultúrának, de amelyet a tanár nem vesz komolyan, nem olvassa jelzésként. (Én biztos megálltam volna, hogy beszélgessek arról, milyen ez a Jedi kor és hogyan köthető a vershez, miért érezzük, hogy a szeretet lelkének uralkodása mint kifejezés, olyan érzést ébreszt bennünk, amely a kocsmezővel szemben áll; vagy ha olyan a helyzet, akkor akár a vers alternatív átírására biztattam volna a diákokat a Szuzika lelke, Jedi új kora, Szeretet lelke a kocsmezőben alternatív címekkel például). Az egyébként ritkán jelenik meg, hogy a tanár „lecsap” a felbukkanó kulturális utalásokra. Van persze kivétel:

A tanár a kard és a talár nemességéről beszél.

- Kik hordanak talárt?

- A varázslók. [Nyilvánvaló utalás ez a Harry Potterre]

- Nem rossz példa. Miért hordanak a varázslók talárt?

- ?

- A Harry Potterben a Roxfort Akadémia felsőfokú végzettséget ad: az egyetemen végzett értelmiség hord talárt.

(KN 2007.03.01.)

Az, hogy a diákoknak nincs artikulált koncepciója a nevelés(-oktatás) kérdéséről, nem jelenti, hogy ne fogalmaznak meg véleményüket, fejeznék ki elégedetlenségüket. Ez nyilvánul meg azokban a direkt (néhol durva) verbális szembenállásokban, melyek közül már idéztem:

Egyes lett [valakinek a dolgozata], és mérges emiatt, magában mormogja (csak mi halljuk):

- Űgy megszivatlak, geci! Csak ballagjak el, beverem a pofád!

(KN 2007.03.23.)

Ez van a tantárgyakhoz vagy a neveléshez kapcsolódó elégedetlenség kifejezéseiben:

Tanár: Pali, légy csendben. Tudjuk, hogy mindenki iránt tiszteletlenséget érzel. Ezt nem kell kifejezned.

Aron: Istenem! Ez a nevelés, bazmeg! (*nekem*)

T: Áron! Állj ki ennyi ember elé és beszélj! Nevelni kell titeket? Hát már felnőtt emberek vagytok!

Á: Na jön a szokásos! Minek jártok gimnáziumba! (*nekem*)

(KN 2007.04.16.)

Ez jelenik meg abban az egyébként zseniális ötletben, amit az egyik diák vet fel egy chatelés közben, hogy csinálni kéne egy filmet az iskolai óráról, ami jól „odabasz” az oktatási rendszernek (külön dokumentumban rögzítve 2007.05.13-as dátummal):

XY says:

pfff mondom még 1gyors filmetis csinálhatnál

XY says:

kisfilmet mehetnél filmfesztiválra

Gyuri says:

hm, most hogy mondd, nem rossz ötlet! mindig is vonzott a filmezés, a bátyám szintén filmez(ett), egyszer nyert is egy filmfesztivált (dokumentumfilmmel), úgyhogy a nyomdokaiba léphetnék

Gyuri says:



XY says:



XY says:

amugy énmultkor

XY says:

leültem tanulni

XY says:

és akkor tudod van időm gondolkozni

XY says:

a világ dolgain

XY says:

és hogy csinálni kéne 1filmet

XY says:

Ilaza 10percest

XY says:

hogy milyen 1 óra a suliban

XY says:

az óra közben

XY says:

min gondolgkozik

XY says:

olyan jókattaláltam ki, szét röhögtem magam ledül

XY says:

ha ott rámnyit valaki nemtudom mitgondolna rólam

Gyuri says:

na, figyelj! ez nem is rossz ötlet!

XY says:

és nemis kéne semmi hozzá csak megkérni az osztályt +a tanárt h bentmaradjon

1délután

XY says:

hátde ebben 1-2káromkodás

XY says:

odabaszna..

XY says:

az egész oktatási rendszernek

Gyuri says:

MEG KÉNE CSINÁLNI! TÉNYLEG!

XY says:

figyeld eznem rajtam múlik

XY says:

nemis azonlenne a hangsúly h film hanem a szövegen amit utólag rámondunk

XY says:

rámondja 1ember

Gyuri says:

na még beszéljünk erről!

Gyuri says:

meg kéne valósítani

XY says:

jaja

XY says:

majd suliban

XY says:

+beszéljük

XY says:

ja és ezzel h ezt kigondoltam beis fejeztem azi tanulást

XY says:

+az egész hetit

Az én kutatói jelenlétem sokan úgy értelmezték, mint egy olyan lehetőséget, ami az ő szempontjaik, hangjuk megszólalását teszi lehetővé. Például többen írtak hasonlólt a kérdőívekben:

Szerintem jó volt[a kutatás], mert ő a diákok szemszögéből látta az órákat, és azzal, hogy a napjainkat figyelte, egy felnőtt is megtudja, hogy mit élünk át egy átlagos napon.

(K1 19.)

Szerintem hasznos [a kutatás], mert a tanárok megtudhatják a diákok véleményét az oktatásról és sokat tanulhatnak belőle.

(K1 29.)

A diákok saját magukról kialakított diskurzusaik, elbeszéléseik által szembe mennek azzal a tanári narratívával is, amely függő pozícióba helyezi őket. Szívesen megfogalmazzák autonómiájukat, a meg nem hallgatott személyes véleményüket is sok kérdésben, megjelenítve az ifjúsági korszakváltás (Gábor Kálmán, 1992) korán önállósodó szubjektumait:

[Hárman] a tantestület elé kell, hogy álljanak. Úgynevezett tantestületi meghallgatáson vesznek részt, mert túllépték a hűsz igazolatlan óráit. Mesélnek róla, hogy milyen ciki, amikor ott áll egy csomó tanár előtt, az igazgató mellette, és megkérdi, hogy jött össze annyi hiányzása, és min akar változtatni a jövőben. Aztán persze mindenkit továbbengednek. A tantestület döntése, hogy folytathatja tanulmányait. [Egyikőjük] mérgesen jegyzi meg, hogy mi köze az igazgatónak ahhoz, hogy hogy jött össze annyi hiányzása, és ezt elég durván meg is fogalmazza: legszívesebben azt mondta volna: „Szopjátok ki a faszom! Mi közötök hozzá ?!“. Természetesen a tanárban nem ezt mondta.

(2007.06.12.)

[Két fiúval arról beszélgetek, hogyan lehetne jóvá tenni a problémát: az osztályfőnök kiakadt, és nem akarja az osztályt többé kirándulásra vinni; én azt mondom, hogy kedvesebbnek kellene lenniük vele][Egyikük] ...erre elmondta egyrészt az ő variációját, hogy ő azt hitte (azt akarta hinni?) az ofő fölmegey előbb ellenőrizni, s mikor felháborodva szólt hozzá, akkor ő is (megint érdekes: ő másképp érzékelte a történeteket, mint Mária), másrészt azt mondta, hogy ő nem fog bocsánatot kérni, nem fog kedveskedni a tanárnak (mikor mondtam, hogy még helyre lehet tenni ezzel a dolgot). [Másikuk] jegyezte meg, hogy ő várja a kedvességet, de ők sohasem érezték kedvesnek. Jó fej, szeretik, de nem KEDVES, közvetlen velük. Elgondolkodtam: ebben van valami (persze jó kérdés, tyúk vagy a tojás volt előbb: ő nem volt kedves, vagy az osztály; az elsősökkel, amint láttam sokkal kedvesebb, ez tény, és ők is vele). Aztán kifejtették, hogy egyébként nem is érdekli őket, hogy nem viszi őket többe kirándulni. Szerveznek ők bulikat, oda meg azok nem is mennek el, akit nem akarnak elhívni. Ebből látszik, mennyire autonóm módon gondolkodnak az iskolai életéről, az osztály életéről, számukra a felnőtt kiiktatása nem probléma...

(KN 2007.05.09-11.)

A fentiekkel még messze nem tártam föl a szubkulturális i/íratokat, melyek nagyon sokszínűen vannak jelen az iskolai életben. Eleve nagyon sokféle populáris kulturális, vagy az ifjúsági (szub)kulturá(k)hoz tartozó téma, megnyilvánulás, „írat” (újságok, dvd, internet) kerül elő a szünetekben, órákon. Külön figyelmet érdemel a stúdió, vagyis a minden szünetben szóló iskolarádió, mely teret ad az ifjúsági kultúra sokszínű zenei világának, és melyet sok tanár nem lát szívesen, de amit a lelkes diákoknak sem könnyű működtetni az érdektelenség miatt. Íme – ahogy láttuk a közgyűlés kapcsán is – a részvételi, alakító működtetés nehézségei visszaköszönnék egy nem erre építő közegben.

A beszélgetésekben számos film, műsor, program jelenik meg a kutatási naplóm tanúsága szerint:

Áron a Depresszió-koncentrál mesél, amin Andival voltak. A háta fáj. Tombolt félmeztelenül.
(KN 2007.04.16.)

[A kezdő tanári megbeszélés elején] Az osztályfőnök lekapcsoltatta a zenét, ami ment a tornateremben hangosan (ha jól emlékszem house volt). Mosolyogva gondolkodtam el azon, hogy egy szubkulturákról szóló kutatás épp egy diák szubkultúra megnyilvánulásának megszakitásával „kezdődik”.
(KN 2007.01.08.)

Látom, milyen újságok vannak jelen a suliban pl.: Vox Magazin, Tunning
(KN 2007.02.01.)

Beszélgetünk Amszterdamról is, annak kapcsán, hogy Kovács Palin egy vadkenderes Amszterdam póló van. Szóba kerül a fű, hogy kipróbáltam-e. Ők nem – állításuk szerint. Szó van a goapartiról is (én említem, hogy ott sokan füveznek, de én nem szeretem a szagát se). Áron beszél barátairól, akik járnak a Kashmirba (s már ő is el akart menni, de még nem jutott el), akik mindenfélét bevesznek (nem is tudja miket), és ettől ő rosszul érezné magát. Érdeklődik a goáról. Picit mintha várná, hogy azt mondjam: én nem drogozok, egyszer gyere velem el.
(KN 2007.02.16.)

Kálmánt megkérdezem és beszámol róla, hogy nagyon jó volt a Hammerfall koncert (végre tisztázom, hogy is kell írni pontosan!), Istvánról meg kiderül, hogy Barcelona drukker (a sáljára kérdezek rá). Poénkodni kezdenek vele többek között azon, hogy veszített a Barcelona egy meccsen.
(KN 2007.02.22.)

...beszélgetnek a filmekről: Fagyhalál (Andi szerint jó), Bűnös viszonyok (Szabolcs szerint jó: Jude Law játszik benne).
(KN 2007.02.22.)

Andi és Ivett zenét hallgatnak. Megkérdezem, mit: Prodigyt. Belehallgatok. Elmondja Ivett, hogy szereti, de nem ez a kedvence. Emos együtteseket szeret.

- Mint a Black Parade szám? - kérdezem.

- Igen. Az jó, válaszolják mindketten.

- Te, milyen zenét szeretsz? - kérdezi Andi.

- Mindenfélét.

- Tehát ilyen vegyes vagy?

- Igen, de van, amit jobban szeretek.

- ?

- Pl. az elektronikus zenét.

- Technót? – kérdezi Ivett (nem túl lelkesen)

- Azt is, de inkább a goát.

- Goa - kiált fel Andi és megfogja a karom. - Gyere le Mucsára (már máskor is használta ezt a kifejezést, pl. a DÖK-táborral kapcsolatban, vidéki hely, falu megnevezésére)! Lesz egy goaparti!

- Hol?

- Ott szokott nyáron lenni, hosszabb ideig tart.

- Ozora?

- Az-az?

(Közben már becsöngetnek.)

Andi már hátrafordulva, csodálkozva kérdezi:

- És figyelj, nem használsz semmit?

- Nem - válaszolom.

(KN 2007.02.23.)

Kiderül, hogy valamilyen VB-t játszik Tibor, virtuális VB-t egy online játékban. Mezei arról mesél, hogy pénteken a ZP-ben emoverés lesz. Buli, pia, csajok – erről esik szó. Csajok meghívásáról, árakról, zenékről, a Zöld Pardonról.

(2007.06.12.)

Nyilasmisivel a Fűrész című filmről beszélgetünk, amit megnéztem, és visszahoztam neki a kazettát. Elmondom, hogy tetszett, érdekes volt. Elmondja, hogy a további részek is nagyon érdekesek. Nagy csavar van mindegyikben.

(KN 2007.06.15.)

Mezei megjegyzi, hogy az egyik lány olyan, mint Rémszem Mordon...

(KN 2007.06.08.)

Petőfi életművét kezdik el megbeszélni. Liza solitaire-t játszik a mobilján.

(KN 2007.05.18.)

Szünetben a stratégiai játékok kerülnek szóba. Áron rendszeresen játszik ilyenén (Többekkel vitatkozik azon, melyik is a jó), de most tiltották az egyikről, mert két néven volt bejelentkezve...

(KN 2007.05.29.)

Ahogy kimegy az osztályfőnök, belépnek a bolondballagók:

"Ilyenek voltunk vadak és jók, bűnösök közt is ártatlanok..." - éneklük, és vonatozva elől körbemennek. Be vannak öltözve többen: katonai kellékek (sisak) pl. több fiú női ruhában (szoknya, befont haj) . Vizi pisztollyal lövik az osztályt.

- Hülye, buzi - reagál Szuzi, de csak viccből.

(KN 2007.05.04.)

Belehallgatok a Roadba, amire Áron megy a Süss fel napba (én mondom el neki, az hol is van, meg hogy a közelben lakom). Kemény, nem rossz zene, jó szöveggel (úgy tűnik e kevésből).

(KN 2007.03.23.)

[XY] fölvezt az msn-jére, és ahogy beléptem, meg is szólított:

Kiírta nekem a 300-at CD-re. Majd a Szigetről beszélgettünk.

(KN 2007.03.26.)

Vox magazint olvasnak egy-ketten, mások valamilyen autós újságot adnak tovább egymásnak. Van, aki sportújságot forgat.

(KN 2007.03.29.)

Rögtön beindul a zene [az iskolarádióban]: hip-hop.

(...)

Több rituális köszönést látok a diákok között: kézfogás csettintéssel.

(KN 2007.01.19.)

„Kiszeli Tündét hogy futtatják, bassza meg, pedig milyen buta !” – mondják a fiúk.

(...)

Piroskáról kiderül, hogy a l'art pour l'artot szereti.

(KN 2007.03.09.)

Margit rákérdez Ivett piercingjére. Elmondja, hogy nem fáj, amikor csinálták. Andi meg a nyelvébe tett dobókockáról mesél, amit kivett, mert "az anyám ideggyörcsöt kapott".
(KN 2007.05.09-11.)

A Zrínyi második énekének felolvasásakor csönd van. Majd amikor elkezdődik a megbeszélés, sokan másról kezdenek beszélgetni. Mellettem a lányok pl. szépművészeti dolgokról: fodrászkeλλékes boltról.
(KN 2007.04.23.)

Aztán Rita a tegnapi Kész átverés showról mesél, s közben azt mondja:

- Csöngött a telefonja, mint most az enyém. Egy pillanat! - és föl is veszi, beszél, majd befejezi a történetet.

(KN 2007.04.13.)

A diákok számos egyéb szubkultúrát, popkulturális elemet említenek az interjúban. Életük fontos része az Internet, a televízió, a zenehallgatás, egyeseknek a sport (foci, karate, bokszt), van akinek a néptánc (de ez a diák jellegzetesen kilóg az inkább középiskolai szubkulturális odatartozásával). Többen jelölik meg a hip-hop-ot kedvelt zenei irányzatukként, van aki ennek (baloldali) ideológiai háttérével is tisztában van, azonosul is vele, ugyanakkor (s íme egy fontos ambivalencia) bizonyos bandákkal néha részt vesz (vett) cigányverésekben is.

Ezek az epizódok, történetek, és a diákok meséi mintegy behozzák a „kinti”, sokszínű, populáris világot, a maga hibriditásával: azt a világot, amit az iskola hivatalosan elhallgat, kizár diskurzusaiból, amely pedig ha hihetünk az ifjúsági korszakváltást leíró elméletnek egyre fontosabb szerepet tölt be a fiatalok életében, alakulásában. Megemlítendő még itt, hogy ez egy láthatóan globalizált világ, lokálissá váló, de mégis globális kulturális szövevettel.

Külön elemzés tárgyai lehetnének – akárcsak a később bemutatott iskolai alkotások (padokon, falakon) – a populáris, szubkulturális világ szövegi és képi reprezentációi: a megjelenő értékek, kifejezésformák, ideológiák, interpretációk stb. Korábban a parti kultúrájával és a kortárs filmekkel kapcsolatban készítettem ilyen elemzéseket (Mészáros György, 2003, 2005), és úgy vélem, nagy szükség van az ilyen pedagógiai értelmező elemzésekre, melyek megszólaltatják a szubkulturális pedagógia hangját, kihívást jelentenek a mainstream nevelési diskurzusok és antropológiák számára. Itt azonban az iskolai világ etnográfiját középpontba állítva most nincs módom (helyem) erre a doktori dolgozatomban. Akár egyes szövegek részletes elemzéséből is születhetnek tanulmányok, mint például a blogomra föltöltött Fankadeli számról, amelyet a feltöltő fiatal a világ legszebb szerelmes-számaként aposztrofált, s amelynek egy részletét emiatt is érdemes szó szerint idézni.

„...a kulcsom kezébe tettem,
minden éjjel meghaltunk, és újjászülettünk mi így ketten
ezen a Földön,
ahol szükös szótáram szavaiból költöm utókorom darabkáit,
elültetem közös erdünk fáit,
hiszen más nem maradt már itt, a kopár világ alkonyán,
ennyit hagyott rá és rám a betonzsungel,
az alkony szült engem, de most hajnal,
gyere, fuss el velem a világ végénél távolabb!,
ahol sorsunk, bár gombolyag, egymásba fonódik,
kérek, maradj itt velem, amíg meg nem halok!,
amíg le nem hunyom örökre a szemem,
addig érzem, hogy a szerelem -

ahogy a kezéd a kezemben éltet,
majdan, ha eljön az idő, új világot hoz el nekünk,
kérelek, csókolj meg és ölelj át,
mint a fák a mezőt, mint a házak a várost, mint a felhők az eget,
az alkony fia vagyok, és téged, a Hajnal lányát, míg csak dobog a szívem, szeretlek!...
(...Az alkony fia vagyok, és téged, Hajnal lányát szeretlek!...)”

Ez az esztétikailag is figyelmet érdemlő szöveg jól mutatja, hogy számos szubkulturális alkotásnak milyen hivatalosan is pozicionálható helye lehetne az iskolai tudásközlésben, nevelésben ám ezek teljesen kizáródnak ebből.

Külön figyelmet érdemel a mobiltelefon, mely nem csak a szünet de az óra terét is kitágítja. SMS-ek, telefonálások előfordulnak óra közben is, akárcsak a zenehallgatás, vagy a játék a telefonon. Jellegetes, amikor ezt esetleg ki is hangosítja valaki: „jaj, meghaltam” felkiáltással (nyilván a játékban). A fiatal ekkor egy másik térben is van, identitása, maszkja túllép fizikai testén, és virtuálisan meghal, újraéled, miközben az osztályteremben reprezentálódó teste megfelel a „nagyjából csöndben, ülve az órán jelen lenni” iskolai követelményének. A virtuális test, a cybertér és iskolai beszűremkedése szintén a szubkulturális i/iratok része, melyre még nagyon kevés figyelmet fordítottunk a pedagógiában.

Az eljátszásban, az iskolai performanszok kifigurázásában szintén szubkulturális i/iratot láthatunk:

Fanni az óra elején kiáll:

- Jelentsek?

- Jelents! - mondja Mária nevetve, kicsit mintha szokatlan eseményről lenne szó. Úgy éreztem ez egy játék az iskolai rituáléval, amit most Fanni élvez...

- Tanámőnek tisztelettel jelentem az osztály létszáma 32, sokan hiányoznak.

- Tényleg sokan! - mondja az ofő, a fiatalok meg kommentárokat fűznek hozzá:

(KN 2007.02.20.)

Áron a törióra után belenéz Judit dolgozatába:

- Hülye vagy? Miket írsz bele? "Hát ennyi!" Meg © jel. Szívecskét is írhatnál!

- Hát én így írom. Meg alkudozom is a tanárral.

(KN 2007.02.23.)

Fontos megjegyezni, hogy miközben a játék sokszor megjelenik az iskola életében, ez nagyon kevésszer történik meg a tanuláshoz, különösen az órai tanuláshoz kapcsolódóan.

Számos alkotó megtöréssel lehet találkozni, melyeket igyekeztem dokumentálni naplómban, illetve fényképekkel. A terek diákok általi belakása, és átformálása néhol egészen művészivé válik (pl. egy japán írásjeleket is tartalmazó ceruzarajz a padon, ld. Melléklet 8.). A már említett padrajzok, a padon lévő kommunikációk vagy a populáris kultúra tárházából származó bölcsességek (graffitik, közszájon forgó „új népi” mondások) alternatív kulturális életéről tesznek bizonyosságot:

„Jobb elnézést kérni, mint engedélyt!

A droghoz vezető út nem visz sehova, de az odavezető utat kiszínezik.

Ha tiltással nevelsz, hazudni tanítasz!⁸⁷

A szerelem olyan, mint a betegség, előbb vagy utóbb kigyógyulsz belőle!

Inkább dögöljek meg álva, mintse térden csúszva éljek! [sic!]

Amíg egy nő elkopik, addig egy férfi edződik!"



Várom a hozzászólásokat: "

(Külön papíron egy diák által följegyzett mondatok, melyek a padra voltak írva)

[„Bölcsesség” a padon:]

"A biblia arra tanít szeresd felebarátodat

a kamaszútra megmutatja

HOGYAN :)"

(KN 2007.04.26.)

A kémiantanár köpenye:

nevek vannak ráírva mindenhol, hátul pedig egy színes, vidám ördögfej [az osztálya csinálta neki].

(KN 2007.01.19.)

Egy telerajzolt padot látok: le is fényképezem a telefonnal (ahol az olaszóra van). Valaki a rajzok alá írt:

"Tök jók a rajzaid! Respect!"

Alatta:

"Köfike"

(KN 2007.03.29.)

Egy ötletes versike, az áthágó, ironikus diákhumor jó példája:

Fufesz egy gyökér, fűtykös, kukesz, mukesz, dirr, durr,

Köcsög, töcsöm, pöcsöm, fasz kópé

Egy bankkártyás, hátulgombolós, muszály [sic!] dzsekis riherongy kurva,

Aki szeret hátulról kapni és nagyon élvezi,

Utolsó kis seggkukker. ☺

(KN 2007.03.09.)

A terek ilyen átalakítása – azok lehetőségeinek kihasználásával, de átalakításával heckelésként írható le, akárcsak a fentebb idézett kifordított performanszok.

[Egy diák] megmutatja nekem remekművét, műalkotását, amit kémian csinált a molekuladarabokból [hazaviszi]. Valóban kreatív munka. Eszembe jut a heckelés. Ez olyasmi: iskolai taneszközzel.

(KN 2007.06.01.)

A liminalitás tehát erőteljesen jelen van a struktúrát hivatalosan is közvetítő, a struktúrába beépítő iskolai közegben, s maguk a tanulók is liminális szubjektumokként állnak ellen a struktúrának, kihasználva a fiatalsághoz, mint diszkurzív kategóriához – a társadalomban is és azon belül különösen a populáris kultúrában – kötődő narratívát, mely liminális életkorként beszél el.

E kifordítottság (pl. heckelés) és sokszínűség jól beilleszthető továbbá a bahtyini karnevál (Bahtyin, 1965/2002) narratívájával. Ez a hivatalost megtörő sokszínű, sokszor

⁸⁷ Ez egy ismert graffiti. Jól látszik a populáris kultúra elemeinek cirkuláló áramlása a társadalomban.

kifordított, ironikus szubkulturális iskolai tér valóban olyan, mint egy karnevál. És a naplómban leírom, ahogyan lassan az a benyomás alakul ki bennem a mindennapok során, hogy az iskola úgy is elbeszélhető, mint ami valójában sokkal inkább e karneválról szól, mai szóval a buliról, és nem arról, amiről „hivatalosan”. Ezt támasztja alá két tényező szinte meglepően erőteljes jelenléte naplóm elbeszélésében a humor, az ironia és az erotika, a szexualitás. Különösen az elsőben diákok és tanárok számtalanszor partnerre találnak egymásban. Mintha mindkettőjük számára jó lenne oldani az egyébként feszültséggel, többek között a fent leírt bevés(et)és feszültségével terhelt iskolai közeget. A tanári önironia ebben különösen a karneváliság irányába mutató gesztus, ami persze kevés ahhoz – akárcsak a sokmindent átszövő „buli hangulat” –, hogy valóban átalakítsa az iskolai bevés(et)és közegét, de fontos lépés ebben az irányba:

A tanár kísérletet mutat be. Ezüst jön létre. Megkérdezi:

- Milyen színű lett ez az ezüst? ... Na, most jól megmondtam! Írjátok már, gyerekek, gyűjtsétek aláírást, hogy nyugdíjazzanak!

(KN 2007.04.13.)

„Jövök egy csokival mindenkinek” – mondja.

Szuzi azt mondja : „Sportszeletet !”.

”Sportszeletet ? Nézzén már rám!” – így a tanár.

„Akkor egy dromedár csokit !”

„Haha” – reagál a tanár.

(KN 2007.03.02.)

Az iskolai humorra már sok példát láthattunk, lássunk itt néhányat most az erotika és a szexualitás témájának gyakori szereplésére, mely szintén liminális elem az iskolai kontextusban:

Az olvasás után a tanár újra próbálja megbeszélni a költeményt. Azt kérdezi:

- Egyedül van. Mit lehet egyedül csinálni?

Erre többen összenevetnek, van lány, aki piros lesz, úgy nevet magában. (Nyilvánvaló a szexuális utalás, amit a tanár mintha nem venne észre.)

(KN 2007.01.19.)

A lányok elmondják, hogy nincs kedvük Prágába jönni. (...) S mikor megkérdem, hogy miért, először [egyikük] nem akar válaszolni. [Másikuk] mondja:

- Nem akarjuk ithagyni a pasijainkat!

- Ezt én másképp mondtam volna - mondja [egyikük].

- Ezért mondtam én. - mondja [másikuk].

(KN 2007.05.04.)

A szexualitás, erotika persze beszéd szinten gyakran előkerül. Többféle formában. A leginkább említésre méltó talán az, hogy az egyik tanárnő és egy diák között szőtt a társaság történetet. Erre persze alapot adott a tanárnő kirándulás eleji poénja, amikor a lányok arról beszéltek, hogy Rómeót találnak itt neki (mondjuk engem - ez is elhangzott), s ő erre igent mondott, én rögtön megemlítettem, hogy de hát úgy tudtam, barátja van, de erre ő azt mondta: "ó Budapest messze van!".

(...)

A dolog persze tovább gyűrűzött a következő nap. A tanárnő is rátett egy lapáttal: valamit poénból ráragasztott a fiú mellkasára, majd újból megütögte a mellkasát azt mondva: "úha, [a neve] ez a maga mellizma volt?, gratulálok!".

(KN 2007.05.09-11.)

„Mesét kérek itt az ágyban / Ma este is erre vágytam.” – szól a vers.

Pali beszél valamit. „Itt az ágyban”, vagy valami ilyesmit.

„Ne felejtse el, ezt gyerekek mondják!” – mondja a tanár – „Nem pornómese. A fantáziáját ne most izgassa!”

(KN 2007.03.09.)

A mámor és a szórakozás szintén feltűnnek a társalgásokban. Mámoron általában a feszültségoldást, a hétköznapi munkavilágból való kiszakadást biztosító állapotot értém.

A lányok beszélgetnek a szünetben: majd a Szimplába mennek, szoktak a Mélypontba is. A Kashmir is szóba kerül.

(KN 2007.02.27.)

A Mezei bulijáról mesélnek, ami valami suf niban, vagy hol volt. Zita mesél arról, hogy bement a wc-be, és a wc-ben lehetett látni a pornót, ami ment a tv-ben teliben egy tükörben. „Na most így hogy pisiljék!”- mondta. „Végül maszturbáltál” – mondja neki Szabolcs. „Dehogynis – feleli Zita – Undorító volt.”

(KN 2007.03.12.)

[Valaki] elmeséli, hogy elmentek a Stexbe, amit én ajánlottam, és megkóstolták az orgazmuskoktált. Jó volt, de ütös. Nevetve meséli, hogy nem tudta először, hol a szívószál, és kért a pincértől. Fotót is mutatnak, amin [ő] ráhajol a banánra: orális szexre emlékeztető kép...

(KN 2007.03.22.)

Kutatási naplóm egy pontján elméleti megfontolásokat is följegyzek:

A következő este némileg árnyalta a képet[az osztályközösséggel kapcsolatban az osztálykiránduláson], de mindenesetre ennek kapcsán gondolkodtam el arról, hogy az ifjúsági kultúra bizonyos "közös" elemei ilyen összekovácsoló erejűek: a liminoid tapasztalatok, a mámor keresése, az önpróbálgatás. Ennek kapcsán merült fel bennem az is, hogy a kutatásom az ifjúsági szubkulturákról szólna, de itt most épp egy olyan osztályt látok, ahol ezek nem jelennek meg markánsan. Vannak zenei stílusirányzatot követők, de a határok némileg elmosódnak, és a szubkulturális erős odatartozás nem jellemző (vagy legalábbis számomra nem derült ki még egyértelműen). Viszont látszódik egy körvonalazódó ifjúsági kultúra: könnyűzenék, buli, ivás, lázadás, szóhasználat, közös filmlélmények, tv-élmények, populáris kulturális elemek, cybertéri elemek, és persze az osztály mintegy saját belső "kulturája", amit már ennyi idő után meg lehetne rajzolni. Az ifjúsági kulturális közös világ és az osztály e saját belső kulturális világa összekapcsoló, összehozó erejű, amibe már én is valamilyen módon jelen vagyok, bekapcsolódom.

(KN 2007.05.09-11.)

A szubkulturális karnevál alapvetően liminális illetve liminoid közege, és a struktúrát képviselő iskola szövetét ezzel bontja meg. Az iskolát szembe szokás állítani a szórakozás (mámor) világával. Nem szoktuk meg, hogy magát az intézményt beszéljük el liminoid közegként, pedig a kutatásból kibontható egy ilyen kép is: nem a hivatalos reprezentációban, hanem mintegy a háttérben.

E liminoid karneváliságban a tanárok is cinkosok. Sokszor valóban azt lehet érezni (azt éreztem), hogy számukra sem jó a monoton ritualizáltság, és szívesen megtörik. Miközben a szabályok betartásának fontosságát hangsúlyozzák, szinte senki nincs, aki az órakezdő csengő jelzését igazán komolyan venné. A stúdió zenéje lekapcsolódik, ahogy besöngettek, de a legtöbb tanár akkor kezd csak szedelődzködni a tanáriban, és maga is örül, ha igazából az óra csak olyan 40-42 perc lesz, nem 45. A szabályok értelmezése sem

abszolút tanári oldalról, és nyilván megvan az ő szubterrán értékviláguk is, ahogyan erre diákok (itt inkább nem idézett) történetei utalnak.

- Gyerekek én olyan szinten unatkozom! Nem tudok haladni, senki nem figyel.
 - (Ő unatkozik? Teszik fel a diákok a kérdést)
 - Megalszik a tej a számban. Ciki, hogy már én is unom ezt az órát.
 - Megalszik a tej a szájában? - kérdezi János – de hát egész órán beszélni tanárm.
 - János! Az 5 eggyessel nem kéne ugrálni.
 - Az előbb még négy volt - válaszolja, s valóban az óra elején négyről beszélt a tanár.
 - Beszámítom ezt is... - de nem értettem mit mond pontosan, mire utal.
- (KN 2007.05.29.)

[A tanár az órán]Aranyos amikor elmeséli, hogy az ő osztálykirándulásukon Debrecenben rögtön megbüntették a villamoson a gyerekeket. Egyből be is mondták a nevüket. Ezt így is kell tenni, de ha osztálykiránduláson vagyunk, azért ha nem jut eszedbe a saját neved, akkor mondd, hogy Kiss Mari vagy Nagy Józsi - biztat a csalásra. Ezen meg is lepődnek a diákok.

(KN 2007.05.15.)

Aranyos volt hallani Mária reakcióját, amikor kiderült, hogy Károly nem hozta el az útikönyvet: "Karcsi baszki!" Az osztálytársak elmondása szerint ezt néha szokta mondani.

A várbán belőgtünk a templomba, mert a sort nagyon hosszú lett volna kivárni (a kijáraton mentünk be). A közös szabályathágáson mindnyájan jót mulattunk. Persze a két tanár is ezt tette. Beszélgettünk az ilyen kisebb szabályathágásokról. Mária elmesélte, hogy a férjével ilyen nem lehetne csinálni. Ő borzasztóan becsületes.

(KN 2007.09-11.)

[Utána] kezdődött a műsor [március 15-ei]. A hangosító srác berakott egy éneket: "A költő visszatér..." Mi nem tudtuk, de hamar kiderült, hogy nem ezt kellett volna betennie, a műsort szervező tanár ugyanis föllállt, és erőteljesen magyarázta neki, hogy nem jó a szám, végül kifakadt, nem kiabálva, de elég hallhatóan: "Ezt nem hiszem el! Baszd meg!"

(KN 2007.03.14.)

Miközben azt írtam, hogy valójában erről a buliról szól az iskola, ezzel nem azt akartam mondani, hogy ellene mondok fenti narratívámnak a kontroll, a bevés(et)és prioritásáról. Ez a mindennapokat valóban átható karnevál ugyanis nem törli el, csak feszegeti a bevés(et)ést, elviselhetővé teszi az unalom és passzív testpozíció óráit, és végül csak alárendelt pozícióban jelenik meg, a legritkábban a formális tanulás részeként. Pedig ez a buli nem pusztán „komolytalan”, idétlen, ökörködés, amint a hivatalos hang ezt megjeleníti. Tanulási és pedagógiai folyamatként értelmezhető. Ugyanúgy mint a „hivatalos nevelés” bevés(et)e, ez is alakít, ír(at): a fiatal testét formálja, hússá tesz (*enflesh*), maszkokat, identitásokat hoz létre, ír át. Ugyanakkor másfajta beír(at)ás ez, sőt szüntelen átírat: résztvevő, az ironiának és a kérdésnek teret engedő, alkotó, kreatív, beavató. A tudás itt nem korlátozódik az előírta, a hétköznapihoz kapcsolódik, és a megszerzése sem pusztán a befogadáson keresztül lehetséges. Az értékek mentén felépülő maszk-személyiség nem a megkérdőjelezhetetlen, direkt, az érzelmek megszólítása nélkül közvetített normativitás kontrolljának bevésetében formálódik, hanem a személy/test aktív részvételével, testi-érzelmi bevonódásával, a szubjektivitás átírásának lehetősége jegyében. A „hagyományos” tanulás- és nevelésfogalom kitágítását javaslom ezzel az interpretációval – kötődve dolgozatom elméleti részének gondolatához –, mely a szubkulturális í/íratok pedagógiai jellegét elismeri. A tanulás és a nevelődés tágabb értelmezése tetten érhető a fiatalok hangjában is többször:

De az iskola nem nevel. Attól, hogy tudok pár évszámot, még nem leszek más ember. Az emó viszont megnevelt. Szerintem jobb ember lettem ettől. Figyelmesebb vagyok, meg minden.
(Interjú Ivett)

Megkérdeztem, hogy az iskola mennyire alakít téged emberileg, és most megkérdezem, hogy mindaz, amit a szabadidőben csinálsz mennyire alakít téged emberileg.? Jobban, mint az iskola?

V: Hát nagyon. Sokkal jobban, mint az iskola. Jó, hogy itt is vannak mondjuk, de a közelebbi barátaim iskolán kívül vannak, és az nagyon befolyásolja, hogy én milyen ember leszek. A családom, a gitározás és a rajzolás is nagyon erősen alakítja, hogy én milyen ember leszek. A gondolkodásomat valamilyen szinten a barátaim befolyásolják. Azóta, ami óta közelebbi barátaim vannak nagyon megváltoztam. Régen ilyen tökre bezárkózott voltam. Alig voltak barátaim. De utána átkerültem általános iskolában egy másik osztályba, és azokkal, akikkel ott összebarátkoztam még mindig jó barátok vagyunk. Velük szoktunk bulizni menni, meg ilyenek. És ők nagyon átalakították a gondolkodásmódomat meg mindent.

(Interjú Tímea)

...Haza mentem, és meg tudtam nézni, hogy mi is van ott. Meg olyanak is segítettem, akinek nincs Internetje. Ezzel én is tanultam.

K: Mennyiben más ez, mint az iskolai tanulás ?

V: Hát teljesen. Szóval ez érdeklődés. Amit a suliban tanítanak, nem érzed azt, hogy miért kéne tudnod, hogy hogyan kell egyenletet megoldanod, de azt, hogy érdekel téged a sötét középkor, akkor meg tudod nézni. Az, hogy a tanár elmagyarázza neked az egyenletet, az téged nem érdekel, azt meg kell tanulni. De az, hogy olvasol valamit, ami érdekel téged, azt jobban megjegyezed, mint az egyenletet, ha megtanulnád. Az egyenletre nem emlékszel pár év múlva, de azt, amit így megtanultál, azt nem felejtet el. Különbösen nincs értelme, hogy minek tudsz valamit. Mert hát azért a tudás az kell, akárkivel beszélgetsz. Ha olyan csoportba kerülsz, és nem tudsz megszólalni, az gáz. Én úgy gondolom, hogy nekem így a legtöbb dologról meg van a véleményem. Az a másik legfontosabb, hogy az emberek meg legyen a véleménye.

(Interjú Áron)

Nem érzem magamat rockernek. Egyáltalán nem értem, hogy az miért jó, hogy... szóval volt ilyen fórumon az Interneten ilyen fórumbejegyzés, hogy ilyen és ilyen zenét hallgatsz, ilyen és ilyen ruhákban járok, szerintetek rocker vagyok ? Ez félelmetes szerintem. Szerintem nem kell úgy kinézni, nem kell úgy viselkedni. Viselkedni ... amit én észrevettem a rockereken, hogy nagyon könnyen ismerkednek. Szóval teljesen gátlástalanok. Nagyon jó fejek amúgy. Amikor az első koncerten voltam, néztem, hogy ezek kurva jó fejek. És ahhoz képest, hogy nem mentem le halálfejes pólóban, meg berúgva teljesen, ahhoz képest nem éreztem magam kívülállónak, sokan voltak így amúgy. Ez egyfajta mutogatás. Én ilyen zenét hallgatsz, és itt a pólómon a zenekar neve. Valaki meg divatot csinál ebből. Nem is ismeri a zenekart, és felvesz olyan pólót, amin rajta van a neve. Szerintem a koncert a lényeg. Hogy élvezze, hogy megőrüljön. Amikor hallgatom a zenét, amikor valami újat hallok, akkor kiráz a hideg.

(Interjú Áron)

Ez utóbbi megnyilatkozásban az oda nem tartozás állítása, az autonómia narratívája keveredik a mégis valamiben azonosulok önértelmezésével. A rockerek másokként, de mégis egyfajta példaként tűnnek fel. A divatot csinálók és igaziak kettőse, szembeállítását mint sok hasonló szubkulturális diskurzusban itt is megjelenik. Ivett szintén felállítja ezt: csak a pózer emo – igazi emo a kettős. Az autentikus keresése, értelmezésben elfoglalt fontos szerepe tapintható ezekben a szövegekben. Jellemző az is, hogy a fogyasztói jellegű reprezentációkhoz kötődik az inautentikusként értékelt maszk/identitás. A narratívák szintjén tehát jelen van a kapitalizmus ellenesség a szubkulturákban, más kérdés, hogy – amint erre a következőkben kitérek – az autentikusság maszkja sajnos ugyanúgy a fogyasztásnak kiszolgáltatottságot rejtetheti el.

A szubkulturális *i/iratok* elbeszélésének lassan a végére meg kell tömöm azt a romantikus képet, hogy ez a pozitív, a jó, a diák szabad testét bevonó, nem kényszerítő, amely a csúnya és rossz kontrollalapú bevészéssel szemben áll, s így záloga lehet egy más, egy új iskolai nevelésnek. Nem szabad megfélemlíteni arról, hogy ez is *i/iratás*. Nem valami társadalmi-gazdasági tényezőktől független testi megnyilvánulás. Ez is felépítmény, és ez sem tudja magát teljesen kivonni a tőke uralma alól. Ez a szub- és populáris kulturális *i/irat* – bár kétségtelenül az irónián keresztül nagyobb teret ad a szembenállásnak – ki is van szolgáltatva a fogyasztóvá, árucikké tevés kapitalista folyamatainak. Konkrétan a média húsba író üzeneteinek, a szabadidő-ipar ifjúsági kultúrát teremtő, azt előmozdító, a fiatalokat anyagi költsékezésre is bíró aktivitásának.

Annál veszélyesebb ez a kiszolgáltatottság, minél inkább elrejtőzik. Ahogyan a bevész(et)és ez a fogyasztóvá nevelés, áruvá tevés is elrejt magát, pontosabban a tőke rejtje el. Az ironikusság, a kiforgatás olyan gesztus, amely könnyen értelmeződik a hegemon kikezdéseként, miközben maga is öncélúságával annak kiszolgálójává válhat. Szubaltern, lázadó hangok az üzlet hangjaivá, pózolt pozíciókká válhatnak, a karnevál pedig a fogyasztói mámor, az áruvá váló élvezet helyévé, amely áruvá teszi a testet is. Mindez beilleszkedik egy globalizált, transznacionális kapitalizmus imperialista törekvéseibe, mely megerősíti a beíratás erejét, egy nemzetközileg elfogadott kulturális *i/irattá* teszi. Ráadásul a kapitalizmushoz szorosan kapcsolódó liberális megközelítés a különböző, alternatív hangokat néha teljesen egyenrangú módon helyezi egymás mellé, mintegy versenyezteti. Illúzió lenne azt gondolni, hogy csupán építő diskurzusok jönnek létre a szembenállásban, még ha a gyors megítélés helyett érdemesebb is az egyes narratívák, reprezentációk interakciós pozíciójára figyelni. Így az iskolában megjelenik a nagymagyarországos rajz és kulestartó, mint egy alternatív nemzeti identitásképp reprezentációja (kommercializált formában persze), vagy olyan szélsőséges, szembenálló gesztusok is, mint a fasiszta jelképek felrajzolása az udvaron. Ármajd megközelítésre van szükség az ilyen *i/iratok* kapcsán is, bár a hangsúlyos állásfoglalás (különösen ez utóbbi esetben) szintén kikerülhetetlen. Mindenesetre az ilyen jelenségek az identitásalapú konfliktusok felerősödésére is utalnak, mely szintén a válságban lévő kapitalizmus egyik következménye (Amin, 1997)

A szexualitás is a testtel, főleg a női testtel együtt árucikként jelenik meg sokszor, mint a hétköznapi fogyasztói diskurzusokban. Ennek egyik sajátos tényezője, hogy a pornográfia is némi teret kap az iskolában (beszédtémában, telefonon képekben stb./). Ezt sokféleképpen lehet természetesen értékelni attól függően hogyan tekintünk a pornográfiára. Mindenesetre érdekes az a tény, hogy a 12-es tanulók között volt egy 18 évesnél idősebb diáklány, aki pornófilmben vett részt, a diákok pedig akár az iskolában, a könyvtárban is rendszeresen belenéztek internetes oldalába.

Nem mindig könnyű az értelmezésben a megkülönböztetés: a kapitalizmust illetve a hegemon kultúrát kikezdő és azt kiszolgáló szerep között. Én magam is hezitálok naplómban például:

Persze a szokásos szépítkezések megvannak. Elgondolkodom rajta, hogy számomra (és tudom, sok tanár számára is) ez a fajta szépítkezés túlzás, cícomázás stb., de kezdem átértékelni a véleményemet, látva a lányokat, akik mennyi gondot, figyelmet, "tanulást" fordítanak erre: tekinthető ez a testek alakítása kreatív gyakorlatának is.

(KN 2007.05.21.)

Aztán zárójelben elgondolkodtam azon is, hogy a lányok szépítkezését múltkor olyan pozitívan értékeltem, mint kreativitást, de azért Bourdieut olvasva idefelé ennek lehet egy másfajta értelmezését is adni azért: a női alávetettség megnyilvánulása, megélése: széppé kell tennem a testem kényszere. (?)

(KN 2007.05.29.)

A karnevál nem garancia a közösségiségre sem. A diákok hangjában a másik csoporttal szembeni kirekesztés, az én vagyok a jobb a másik értéktelen versenye gyakran előfordult. Ez is egy kétségtelenül romboló performansz volt, amit följegyeztem:

Sokan sokszor mondanak ki kemény szavakat a másikra. Például [valaki] egyszer, mikor elment mellettünk [egyik lány], nagyon kedves volt vele, aztán mikor elment, akkor azt mondta: "hülye picسا" (mert kicsit butáskodott tényleg valamin). Meglepődésemet érzékelve jelezte, igazából csak hülyéskedett. Van ebben a másik lehordásában valamiféle nagyotmondás, a kifejezések túlerősítése. Nem tudom, néha megítélni általában az osztályban mennyire van jelen a másság elfogadása, és mennyire az előítéletesség. A verbális megfogalmazások mennyire fejeznek ki magatartásformákat. Megfogalmazódnak gyakran (főleg a fiúk részéről) az öltözetre, ruhára vonatkozó lebecsülések. És jelen van a nyelvben adott diszkrimináció is: gyakran elhangzik szitokként pl: a "paraszt zsidó" és hasonló kifejezések (érdekes a cigány nem). Este leülök a fiúk társaságába a bárba sörözni, és fel is vetődik valahogy a zsidóság, s én arra utalok, hogy az vagyok.

- Tényleg? - kérdezik vissza.

- És ha ez lennék. - mondom én.

- Semmi baj nem lenne - mondják, de persze sok kifejezésükben benne van némi antiszemitizmus, persze valószínűsíthetően a normális zsidókkal nincs egyébként semmi bajom mentalitásával, megfogalmazásával. Mintha valaki mondott is volna valami ilyen utalást.

A kirekesztő történetek másokról időről-időre megjelennek: kinek milyen a ruhája, milyen a haja, miben hülye stb. Ennek akaratlanul a részese leszek én is, mikor valamit mondok Juditól, a körülöttem ülők pedig rögtön a részévé teszik az őt kirekesztő narratívának.

Érdekes egyébként, hogy még a legtoleránsabbnak tűnő lányok is megfogalmaznak mások öltöztetését fíkázó mondatokat. Andieék a hollandok kinézetét kritizálják, mire én elmondom, hogy ott nem foglalkoznak azzal, ki hogy öltözködik, ez lehet az oka a kinézetüknek.

(...)

A különféle szubkultúrák is szóba kerülnek. Mezei Gábor is kifejti, hogy kiket kell leütni. Például az emósokat. Az osztályban remélik nincs... (...)

Ebben a "másikat le kell ütni" megfogalmazásban persze benne lehet szintén a nagyotmondás, meg az önmeghatározás, jellemzően mint a másikkal szembeni önmeghatározás a kamaszkorban.

(KN 2007.05.09-11.)

Ezzel az akkori utolsó értelmező mondatommal ma már vitatkoznék. Pszichologizálónak vélem, és legalábbis fontosnak tartom egy olyan másik narratíva fölvetését, amelyik a másik kirekesztését nem serdülőkori és nem is valamilyen alapvető antropológiai tényezőhöz kötné, hanem a kapitalista szembeállító versenyhez, amely elhitheti (akár tudományos narratívákon keresztül is), hogy ez alapvető emberi sajátosság.

Sok kirekesztő narratíva természetesen szélesebb társadalmi interpretációkhoz köthető:

Áron és Fanni azon vitatkoznak, hogy a csadosor nőknek helyes-e Angliában megtiltani az iskolában a csador viselését. Fanni azt mondja, hogy nem: ez az ő vallásuk, ezt tisztelni kell. Áron először is azt mondja, hogy ő még nem látott ilyenbe öltözött nőt, de nagyon megijedne, ha látna... ezt hosszan, képiesen ecseteli. Aztán kifejti, hogy ha ilyet akarnak hordani, akkor menjenek haza, és ne tüntessenek itt Európában. Én Fanni véleménye mellé állok, és kifejtem, hogy neki vajon milyen lenne, ha egy arab országban megtiltanák, hogy európai ruhákban járjon. "De hát ők most itt vannak!" - válaszolja, látszik, hogy nehezen vált perspektívát, helyezkedik bele az ő helyzetükbe. Viszont az is látszik, hogy az én véleményem, a tény, hogy én mondom: elbizonytalanítja.

(KN 2007.03.23.)

A kirekesztő megnyilvánulások kapcsán megjegyzendő, hogy kifejezetten sokszor kerülnek elő naplómban a fiúk homofób megnyilvánulásai, melyek egy heteroszexista, férfiközpontú kultúra reprezentációinak is tekinthetők. Ezt az iskola látványosan nem kezdi ki, nem kérdőjelezi meg megfelelően.

Végül azt is hozzá kell tennem a szubkulturális és általában a kulturális i/iratok témájához, hogy ezek közül sok végső soron láthatatlan vagy rejtett marad az iskolában. Erre különösen a konkrét kiemelt ifjúsági szubkulturák kapcsán döbbsentem rá először a kutatásom során. Nem csak a tanárok számára, de a számomra is többször, nem vált direkt módon láthatóvá (legfeljebb sejtethetővé) egyes diákok szubkulturális hovatartozása, pl. az osztályban lévő emo tanuló, vagy egy rocker lány esetében.

De hasonlóan rejtve maradt a vallásosság, a vallási szubkulturához tartozás is. Már csak a kutatásom vége felé derült ki, hogy az osztályban van, akinek evangélikus kapcsolódása, és van, akinek a Hit Gyülekezetéhez kötődő családi háttere van. Ezeket egymásról sem tudták a diákok. Volt, amikor épp rajtam keresztül derült ki egy-két fiatal számára, hogy vannak ilyen közös pontok közöttük.

Míg a „zsidózás” viszonylag gyakori az osztály fiútágjai között, a „cigányozás” nagyon ritka volt. E mögött az is ott lehet, hogy valószínűleg két diák is (ha nem három) cigány származású az osztályban, de ez soha, egyetlen egyszer sem volt téma semmilyen módon. Érdekes is volt számomra (aki 7 évig cigány többségű iskolában tanítottam, ahol a diákok büszkén vállalták identitásukat), hogy ezek a tanulók mennyire nem teszik maguk sem diskurzussá etnikai hovatartozásukat. Ennek fényében persze azt is írhatnám, hogy nincsenek romák az osztályban, mert talán magukat sem határozzák meg így, legalábbis ebben a közegben nem, és a bőrszín alapján következtetni téves út... Mindenesetre ennek kapcsán talán az etnikai hovatartozásnak ebben az osztályban egyfajta „láthatatlan láthatóságáról” vagy „látható láthatatlanságáról” beszélhetünk.

A diákok anyagi helyzetéről szintén inkább legfeljebb az interjúkból tudtam meg többet mint az iskolai mindennapokból. Ott is inkább az beszélt róla, akinek jó volt, mint akinek nem.

Mindez jól mutatja, hogy a mind a diákok, mind a tanár (akárcsak a kutató) el is fedi magát az iskolai közegben, el is rejt maszkjaiból párat, és néha talán túljátszik másokat (az egyik hívő fiú például a nagy vagány macsó maszkot, ami miatt eszem ágában sem lett volna hithez kötődőnek gondolni éppen őt). Ez azonban nem különleges, hiszen ez történik mindenféle közegben az emberek között. Az azonban már érdekes kérdés, vajon, miért éppen ezek a tényezők a láthatatlanuk, az elrejtett maszkok...

3.6. Egy más pedagógia lehetősége?

A fenti fejezetek kétféle pedagógiai utat beszéltek el. A „hivatalos” beíratását, bevésetését és a szubkulturális i/íratását. Hasonló ez a megkülönböztetés a McLaren-féle (1986/1999) hivatalos iskolai és „utcasarki” pedagógia szétválasztásához, bár más utat választok a kettősség elbeszéléséhez, és a kettő erőteljes szétválasztását is jobban megbontom narratívámban. McLaren értékeli is a két pedagógiát, amit én részben szintén megtettem a fenti szövegemben már.

Az iskolai beír(at)ás az egyik oldalon valójában nem tud hatékony lenni, mert felülről, kívülről működik, nagyon sokszor direkt módon (én elmondom neked, mi a jó), nem tud a testbe írni a kialakítandó maszk, identitás, tudás, nem tud hűssá válni, mert

nem vonja be az érzelmeket, az embert testiségének teljesebb valójában, nem indít el értelmezési és önértelmezési folyamatokat: ez az eredménytelenség különösen a hivatalos tudás és az deklarált értékek közvetítésében jelenik meg nem csak az én értelmezésében, de tanárokéban és a fiatalokéban is, akik elismerik a „nem-tanulás” elég általános jelenségét, és általában nem tudnak mit kezdeni az iskola nevelő szerepének kérdésével. A másik oldalon azonban mégis megvan a maga hatékonysága a bevésetésnek is narratíván szerint, mert az ismétlés súlykolásával, a test bizonyos fizikális és diszkurzív pozíciókba helyezése révén olyan nem direkt közvetített üzenetek beíratnak, mint a „ne légy kritikus”, „a jegyért küzdj”, „ha nem hordozol illetve nem sajátítasz el bizonyos kulturális standardokat testeddel, akkor rossz arcú vagy, deficites, kívül maradó”, „alkalmazkodj: vagyis túlélj, de a találd meg a kiskapukat”; sőt: „alkalmazkodj(unk), játsszuk el az alkalmazkodás performanszait, aztán legyünk jól el, te is éld a kis fogyasztói bulidat, mit bánom én (tanári hang)”.

A szubkulturális pedagógia kétségtelenül hatékonyabb, mert sokkal inkább hússá tud válni, emocionális, összekötődik az élvezettel, nem csak a kemény küzdéssel (de nem hiányzik belőle a próbatétel), a fiatal aktivitására épít, teret ad az áthágásnak, a sokféleségnek, hibriditásnak, a megbontó ironiának. Jól leírható úgy, mint beavatási út, mely a személyt bevonva tapasztalati úton juttatja el őt valami „bentire”, s így formál identitást. Hogyan már más írásaiban is jeleztem, úgy vélem, a beavatás pedagógiai potenciálját ideje lenne újra felfedeznünk a nevelésben és a neveléstudományban. Hozzá kell tennem a beavatás témaköre kapcsán, hogy ez az identitásformálás kettős lehet. Egyrészt a populáris kultúrában jelenlévő hibriditás jegyében a változó maszkok identitásának formálását jelentheti, amely nem fix, hanem változó, a liminalitáshoz mindig visszaterő, s újraformálódó, másrészt viszont a posztmodern szétteredezettségre reagálva, illetve az identitásos konfliktusait felerősítő kapitalista társadalmi közegben újra megerősödhetnek a fix, vagy legalábbis fixként reprezentálódó és a változást és más hangokat kizáró identitásos formálásának folyamatai: például az újfasiszta mozgalmakban, a nemzeti identitást kizáró módon felerősítő csoportokban, ide kapcsolódó narratívákban. Ennek inkább csak áttételes jeleit láttam kutatásom során, de nem találkoztam az osztályban ilyen erőteljes, fix identitásokkal. Azt viszont láttam már, hogy a kizáró identitás-formálódás a (versengő) szubkultúrákhoz, ifjúsági csoportokhoz kapcsolódóan is megjelenik.

Látszik tehát a szubkulturális pedagógiai út problematikusága is. Nemcsak a beavatási út ambivalenciája miatt, hanem mert – ahogy már kifejtettem – ez a pedagógia is kiszolgáltatott az imperialista tőkeuralom hegemoniájának. Ez ugyanúgy *írta*s. A fiatalok hangja sokszor ugyanúgy a tőke visszhangja. A tanárok által érzékelt könnyebb ellenállás irányába elmozdulás, a felelőtlenség valóban a fogyasztói identitás romboló részei lehetnek. A fiatal ki van szolgáltatva mindeközben a szabadidő-iparnak is, amely a pénzt (szülei pénzét) követeli, pedig a többségüknek nincs sok ebben az osztályban. A (hivatalos) tanulás visszautasítása, a bulizás felelőtlenségei pedig a társadalmi előrelépésben, mobilitásban is akadályok lehetnek. Hasonló a kép Willis (1977/2006) kutatásához, de annál jóval árnyaltabb, mert itt azért többségében a középosztály felé törekvő, alsó középosztályhoz is sorolható munkásosztálybeli fiatalokról van szó, akik családjának már volt annyi érdekérvényesítő potenciáljuk, hogy 0. évfolyamba írassák a diákokat. Nem a legemarginalizáltabb csoportról van itt szó. Nincs olyan fajta erős lemorzsolódás, az iskolával szembeni olyan erős szembenállás, mely akadály lehet a továbbtanulásnak. Ehhez mindenképpen hozzájárul az iskola légköre is, melyet talán sokszor érzékeltettem negatívan fenti narratíváimban (újra emlékeztetek rá közben: ennek fő oka nem az intézmény önmagában, hanem kapitalista hálóbba helyezettsége!), de amelyet alapvetően jónak látnak a diákok, olyat, ahol több terük van, mint máshol. Kis

adálékként ehhez megjegyzem az osztályban volt, aki éviméltésre bukkott, és voltak tanulók, akiknél a lemorzsolódás irányába mutató tendenciákat véltem felfedezni, de a tanári, iskolai reakciókban nemigen jelent meg az ehhez kapcsolódó társadalmi kontextusra reflektálás, az ilyen helyzetek intézményi szintű kezelésének kérdése. Sokkal inkább személyes illetve pszichológiai szinten működött a megoldáskeresés. Az egyébként is ritkán vetődik fel az intézményekben – tapasztalatom szerint – hogy a problémásként aposztrofált, netán lemorzsolódó tanulók eseteit úgy is értelmezzék, mint az intézmény esélyteremtő elégtelenségeinek fontos, tanulságos jeleit. A konkrét osztállyal kapcsolatban pedig – az oktatáspolitikai számára is – sokat mondó lehet, hogy nem tűnt úgy, ez a 0. évfolyam valóban növelné esélyeiket, és erősebb az iskolai reprodukció, mint egy ilyen kompenzáló jellegű intézkedés. Erre vonatkozóan még nem tudok igazi „eredményeket” felmutatni narratívám igazolására, mert az osztály még nem végzett. Az azonban felmutatható a kutatásom alapján, hogy a hivatalos tanúláshoz való inkább túlélő hozzáállásuk sokuk számára nehezzé teheti a továbblépést. Az pozitívnak tekinthető (legalábbis egy mikroszintű, túlzott esélyteremtés szempontjából), hogy az iskola maga lehetőséget ad az érettségi utáni ott maradásra és így a felsőoktatásba való későbbi bekapcsolódásra.

Az előrejutás, mobilitás nehézségeiben persze nem pusztán az ifjúsági vagy populáris kultúra a „hibás”, hanem az iskolai hivatalos pedagógia is, mely ez utóbbit kizárja, és nem segíti az ellenálló fiataalt egy *mestizaje* identitás kialakításában (McLaren–Farahmandpur, 2005). A fiatal alkalmazkodik az iskolai kultúrához, de láttuk, hogyan: nem jön létre igazi kultúrák közötti kritikai dialógus, átértékelés, határátlépés, határmezők kialakítása. Egy ezt segítő másfajta pedagógiára lenne szükség.

Sokkal többről van (kellene legyen) tehát szó, mint egy olyan pedagógiáról, mely „gyermekközpontú”, megértő, mentálhigiénés, „kompenzáló”, a populáris kultúra elemeit a diákéletbe és talán egy kicsit a tanulásba is beépítő, vagy legalább azt figyelembe vevő. Ezen kritériumok nagy részének megfelel az Arany János Gimnázium (kivéve a szubkulturális tudás tanulásba beépítését tekintve!), de ez kevés egy mélyebb értelmezés: a fenti kettős/többses pedagógia(k) fényében. Nem is pusztán módszertani megújulásra, sokszínű módszertanra van szükség, amit az egyik tanári narratíva egy felülről követelt, de értelmetlen „cigánykerekereket hányásként” írt le. A tanároknak azt lenne jó fölfedezni, hogy az egyoldalúan a kontrollmechanizmusok rítusai által alakított oktatással szemben egy a közösen létrehozott tudáskonstrukciókra építő iskolai élet nekik is jobb lenne, nem energiát leszívó akrobatika. A cigánykerék metafora (amit már más tanároktól is hallottam) ugyanis jól mutatja, hogy a módszertani váltást úgy értelmez(het)ik mint mutatványt, „színészi” teljesítményt, amelyet nekem, tanárnak kell csinálni: tehát ugyanúgy nekem kell tanítanom, (én vagyok a középpontban) csak színesebben, vagyis nehezebben, „mutatványosabban”. Az együttesen, dialogikusan felépített tudás – sőt identitások – koncepciója azonban egy mélyebb koncepcionális váltást kívánna meg. Annak megértését, hogy a tudás (és a dialogikus, határátlépő identitások) közösen létrehozható társadalmi konstruktum, és együttes, alkotó módon felépíthető, újraépíthető. A tanárok több megnyilvánulása mutat abba az irányba, hogy valójában ők is szeretnék egy az eddigiektől eltérő pedagógiát, miközben foglyai maradnak reflektálatlan pedagógiai ideológiáknak, a társadalmi háló szövetének, a hegemon kulturális közvetítésnek, és nehezen adják fel egyébként sokszor már csak meg is fogalmazott kínlódással fenntartható (s valójában látszólagos) hatalmi pozíciójukat, melyben a tudás átadóként, identitásformáló személyekként beszélnek el őket. A „megoldás”, a megújulás lehetősége egyébként sokszor az orruk előtt van, a diákok megnyilvánulásai ugyanis a spontán csoportmunkától a Jedi-világ ironikus felvetéséig valójában kihívások és felhívások, sőt szinte minták más pedagógiai utak, módok lehetőségére.

A korábban felvázolt elméleti keretem és az empirikus kutatásom narratíváinak fényénél azt mondhatom összefoglalóan, hogy egy kritikai, határátlépő, a szubkulturális *i/iratok* potenciálját felhasználó, beavatás-jellegű, az átírásoknak teret adó, alkotó, a társadalmi *íratást* nem figyelmen kívül hagyó, az osztálytudatot és így a kapitalizmus elleni harcot, tehát a társadalmi átalakulást is elmozdító, közösségi pedagógiára lenne szükség, amelyet jól leírnak a kritikai pedagógia elméletalkotói, de amelynek szükségességét most a magam részéről ennek a kutatásnak a szövegeivel, narratívájával is alá akartam támasztani.

Joggal vethető föl az a kérdés, hogy ha egyszer az iskolát és a tanárt a társadalmi hálóbba helyezve beszéltem el korábban, akkor hogyan remélhetem ebben a narratívában épp tőlük a társadalmi átalakulást. Vagyis milyen értelemben beszélhetünk transzformatív pedagógiáról. Kétségtelenül értelmezésem egyik következtetése az is lehetne, hogy a kapitalizmus eltörlése lenne az iskola számára is a „megoldás”, mert addig mindig működni fognak az elnyomó *i/iratok*, s úgy tűnik, egy intézmény kevés az olyan rendszerszintű változásokhoz, amelyekre a narratívám fényében végső soron szükség lenne. A változást azonban nem gyümölcsöző és torz úgy elbeszélni, mintha felülről jöhetne. A strukturális változások is alulról kezdődhetnek, és amikor kritikai harcokról van szó: ez azt is jelenti, hogy annak tudatát erősítjük meg, beszéljük el: a mikroszintű ellenállások, aktivitások mindig egy nagyobb harcba illeszkednek, és soha nem vagyunk egyedül, mert lehetőség van a széles értelemben vett munkásosztály egész világon való összefogására (erre példák is vannak). A kicsiben, lokálisan kell elkezdenni a harcot, de mindig a nagyra, globálisra figyelő tekintettel. Látványos ez a globálisra figyelés mennyire nincs meg a magyar pedagógiában (kivéve a környezeti kérdéseket). Nincs szó a harmadik világbeli szegénységről igazán, s arról, mi mit tehetünk. Azokon az órákon, ahol előkerült a harmadik világ témája, egyáltalán nem említette a tanár illetve a tankönyv a kizsákmányolással szembeni összefogásokat, mozgalmakat (pl. a *fair trade*-et), amibe a diákok is bekapcsolódhatnak (pl. ha nem Pakisztánban gyártott labdával fociznak...).

Külön kérdés lehet, egy ilyen a munkásosztályt középpontba állító pedagógia mit kezdhet a tőkés osztály gyermekeivel. Itt ez kevés tanulót érintő kérdés volt ebben az iskolában, de a válasz a freirei pedagógiából jön, amelyik az elnyomás helyzetének az elnyomó számára is negatív voltát hangsúlyozza. A hatalommal rendelkezőknek fontos találkozni az elnyomás szituációival. A mindennapi pedagógiai gyakorlatban egyrészt természetesen csak a gyerekről van szó, s nem nézi a pedagógus egy heterogén közegben társadalmi osztályhoz tartozását, nem is kell néznie ahhoz, hogy akár ő is részese legyen egy ellenálló harcnak a fogyasztói szemlélet és a tőke ellen. Amikor azonban problémák merülnek föl diákokkal kapcsolatban, akkor gyakran kerül a róluk kialakított narratívába a családi háttér, de sokkal ritkábban az osztálykérdés, pedig ez is része lehetne a pedagógiai útkeresésnek: arra itt, ebben az iskolában is láttam példát, amikor egy fiatal „hatalmi” (anyagi), végső soron osztálybeli háttére személyes problémákat is „okozó” tényezőként volt értelmezhető, de erről a személyek védelme miatt nem írok részletesen. A másik probléma annak kapcsán merül fel, hogy a tőkés osztályhoz tartozó fiatal könnyebben jut általában előre, jobbak a lehetőségei. Az iskola rendszerével, de pedagógiájával is megerősítheti ezt, mert a tőkés fiatal általában közelebb áll ahhoz a középosztálybeli kultúrához, amit az iskola preferál, vagy jobban tudja a kulturális feszültségeket (pl. populáris és hivatalos kultúra közötti) menedzselni. Ha ez olyan „direkt” interpretációkban is megnyilvánul, mint a „lumpenproletárról” szóló diskurzus, akkor a pedagógia itt könnyen a munkásosztálybeli fiatal emarginalizálásához járulhat hozzá. Pontosan ezért fontos egyfajta nagyobb figyelem, erőteljesebb pedagógiai tudatosság a munkás fiatalokra, az ő hangjuk érvényesülésére. Ez sokakban a múlt rendszer rossz emlékeit idéző gondolat lehet (a származás alapján megkülönböztetés), itt

azonban nem valamiféle válogatásról, hanem sokkal inkább pedagógiai diskurzusokról, a hegemon narratívák megtöréséről, a pedagógia nagyobb nyitottságáról, a társadalmi átalakulásért tevő aktivitásról van csupán szó.

Egy ilyen pedagógia természetesen túlmutat az egyes tanárokon, és sok intézményi és rendszerbeli változást kíván. Föltehető azonban a tanárok felelősségére, „dolgára” vonatkozó kérdés is. Annál is inkább, mert a kutatás során nagy jelentőségűnek tűnt a tanár személyiségének szerepe. Egy ideig ki is alakítottam egy olyan narratívát, amely a nevelésben (sokkal inkább mint bármilyen módszertan) a tanár személyiségét állította középpontba. A naplóm alapján kétségtelenül nagyon jól megrajzolhatók bizonyos tanárszemélyiségek (most már úgy mondanám talán: tanári „maszkösszeállítások”), és ezek hatása az osztályra. Feltétlenül megemlítendő ennek kapcsán például Szépe tanár úr, aki nagyon jó kapcsolatba került az osztállyal, de nyugdíjba ment az elmúlt évben. Szinte legendás alakká volt ő az osztály számára, akiről sok történetet meséltek a diákok. Személye azért is érdekes, mert nem minden osztállyal tudott ilyen kapcsolatot kialakítani, és mert első látásra (a történetek alapján) pedagógiailag nem feltétlenül lehet pozitívan értékelni a fiatalok által „oltásként” leírt gúnyos, egyeseket osztogató magatartását. Őt mégis nagyon megkedvelték a diákok, és a tárgyát is szerették, tanulták. Ezzel szemben a különféle új, kooperatív módszereket bevető Káló tanárnővel nagyon rossz kapcsolata lett az osztálynak, és le is adta őket. Eszerint a pedagógiai módszereknél is sokkal fontosabbnak bizonyul a tanár személyisége, és a tanárral kialakított kapcsolat a pedagógiai folyamatban.

A fenti narratívák fényében azonban ez a fontosság átértékelődik. Lehet ugyanis, hogy egy tanár megfogja a fiatalokat a személyiségével, hogy szeretik, hogy ezért akár tanulnak is, de egy ilyen személyiség sem töri meg önmagában az iskola hivatalos és szubkulturális i/íratok kapitalizmust alapvetően kiszolgáló dialektikáját. Ennek ellenére a tanári személyiségnek, maszkjainak megvan a maga szerepe és fontossága.

Az a gond, hogy a legtöbb tanár órán felvesz egy olyan stílust, amit egyszerűen kénytelen felvenni, mondván a mai diákok egyre borzasztóbbak.

(Interjú Szabolcs)

Valóban problematikus, hogy a tanárok reflektálatlan tanáros maszkokat vesznek föl, ahogy már utaltam rá, és ezzel erősítik a határt a diákok és maguk között. Pedig pedagógiai potenciál lenne a tanár és diák interakciók közvetlenebbé válásában, ahol a tanár sem ilyen tanáros maszkokban lépne a dialógusba. Ennek láthatjuk példáit ebben az iskolában is. A fenti diák egy másik tanárról például így nyilatkozik:

El nem bírtam volna képzelni, hogy negyven, ötven éves nőkel így el lehet hülyülni. És ezt nagyon hiányoltam a [korábbi iskolámban],

(Interjú Szabolcs)

Természetesen sokféle személyiség van, s nem feltétlenül mindenkinek megfelelő az ilyen együtt hülyülő tanárkép. A diákok által kedvelt egyik tanár például kifejezetten konzervatív, némi távolságot tartó személyiségként jelent meg, azonban egyben ironizálva is önmagát, és ez nagyon fontos pontot jelentett tanári maszkjában. A diákok által legnépszerűbbnek megválasztott tanár például – aki szintén konzervatív, az iskola vezetésével szemben is álló nézeteket hangsúlyoz – bizonyosan a naplómban is tapintható humoros és ironikus hozzáállása miatt nyerte meg a diákok tetszését. Nehéz lenne meghatározni, hogyan lehet egy tanári személyiség pedagógiailag „jó”, azonban úgy vélem, hogy nagyon fontos ezen a ponton a tanár diákokra tekintése, a róluk kialakított diskurzusai, a határokat átlépő interakciókba lépése, akkor is ha például visszafogott, nem

„hülyéskedő” személyiség. Jó példa erre két tanár nagyon eltérő reakciója a közeli kocsmába invitálásra és ott létükre. A két történet egymás mellé helyezése itt azért is érdekes, mert mindkét tanár konzervatív, inkább visszafogott, a diákoktól némi távolságot tartó személyiségként írható le:

[A tanárnőt] láttam meg a buszmegállóban [kinézve a Parafa kocsmából]. Mezei Gábor rögtön ki is szaladt hozzá, és behívta. Azt hiszem, ebben benne van az a vágy, ami a diákokban (és persze a tanároknak is) benne van, hogy átlépjék a hagyományos határokat. Meghívni egy tanárt a kocsmái együttlétre egyfajta határátlépés. Mikor én is integettem neki, bejött. Kedves volt, bár némi megbotránkozással mondta, hogy én is sört iszom...

Nagy nehezen elfogadott egy körtelevet Árontól (határátlépés és egyfajta játék: a visszautasításban), persze ez is egy hatalmi viszonylatban történik, ami rögtön ironizálódik is: mindenki a "nyalásra" utal...

Aztán megkérdezte, hol van János. Áron megpróbálta fölhívni, de nem sikerült. A tanárnőnek pedig indult a busza, úgyhogy elment. Azt mondta egyébként, hogy ha 3 percen belül jön a János, akkor megvárja. Na, miután elment, persze mindenki ezt parodizálta, kicsit át is alakítva a szövegét, még vágyakozóbbá téve... Hát igen, mint sokadszor, ismét játék az erotikával: az iskola (virtuálisan most a kocsmá is az iskola közegéhez tartozott) nem aszexualis, erotikátnak tér.

(KN 2007.05.18.)

Ez a tanárnő később elmondta egy beszélgetésben, hogy mennyire idegenül érezte magát ebben a közegben, és úgy gondolja, ez nem az ő világa, ebbe neki nem kell bekapcsolódnia.

[Az] ...óra elején Fanni elmeséli a tanárnőnek, hogy valamiből ööst kapott, és ez javít az átlagán is. Már korábban említette a tanárnőnek, hogy ha ez sikerül, akkor meghívja egy koftétre így Fanni most megismétli a meghívást. Erre a diákok legnagyobb meglepetésére a tanárnő azt válaszolja, hogy „Jó, rendben, Menjünk!”. Fölkerekedünk. Mindenkinek kerekre nyílik a szeme, nem várták volna ezt a tanártól! Én is meglepődöm, nem ilyen habitusúnak ismertem. Aztán azt javasolja, hogy mondjuk azt, hogy fagyizni megyünk. Hülyéskednek is ezzel a lányok amikor elmegyünk a tanári előtt. „Jaj, de jó a fagyit!” - ismételtetik Ivettek. Diákokkal találkozunk, akiknek újságolják, hogy megyünk a Parafába. A tanárnő csitítani próbálja őket, hogy ne mondjátok már el mindenkinek... A tanárnő pedig valóban belül közénk, a lányok koftélt rendelnek neki, azt hiszem, én is azt iszom. Elvagyunk. A fiatalok rágyújtanak, ő pedig kedvesen, kötetlenül beszélget velük. Valóban meglepő ez a helyzet az ő részéről, akit mindig nagyon konzervatívnak láttam. Nagyfokú nyitottságot mutat, kicsit idegenkedve néz körül, kicsit idegenkedve kérdez rá, hogy ez milyen ital is, de aztán elfogyasztja, és egy jót beszélgetünk itt a Parafában. Aztán visszaindulunk, hogy a szünet végére visszaérjünk, és elmeséljük a többieknek ezt a meglepő eseményt. Nem tudom, hogy az én jelenlétem, az hogy a tanár esetleg tudta, hogy én már voltam a fiatalokkal a Parafában mennyire játszott közre ebben, de mindenesetre nagyon érdekes, pozitív gesztusnak tartottam ezt a részéről.

A fenti első tanár egyébként az akihez az alábbi párbeszéd is kapcsolódik:

A könyvtárban néhány lány beszélget az egyik tanárról. Többek között arról, hogy azt mondta, ne használjanak obszcén kifejezéseket órán. „Ha obszcén kifejezéseket használnak, akkor leveszem az ismerősi listáról önöket az iwiwen.” Ezt a mondatot utánozzák kicsit kifigurázva a tanárt, és ezen nevetnek.

(KN 2007.06.06.)

Ez jól rámutat egy olyan fajta távolságot tartó magatartásra, amely bizonyos társadalmi szabályokhoz való ragaszkodással inkább nehezíti a dialógust a diákokkal.

Pedig pontosan erre a dialógusra lenne szükség, amelynek jó alapja, hogy a tanárok és diákok hangja persze többször összeér. Nem kellene félni az ilyen „összeérésektől”, hiszen ahogyan a fentiekben felmutattam: nem termékeny az egymást

ellenségnek tekintő narratíva egy olyan világban, ahol valójában közös ellenség van: a tőke. A tanárok (néhány) és az igazgató közötti (az iskola túlzott liberálisságáról szóló) konfliktusa is terméketlen opposíció, mely akadály a közös harcnak.

Naplómból jól látszik, hogy erre magam sem figyeltem az empirikus kutatás során. Nem vettem észre, hogy egyoldalúan a tanárt tettem meg a szembenálló félnek, akivel szemben a diák lázad, valójában pedig ez a lázadás önmagában nem jelent kiutat, mert a lázadás szélesebb kontextusba ágyazására lenne szükség, a közösen folytatott harcra a kapitalizmus ellen. Érdekes kérdés, miért nem vettem észre akkor egy ilyen narratíva lehetőségét, miért hagytam ki a tanárt, és álltam magam is inkább szemben vele. Talán a diákok oldalán állva észrevétlenül részévé lettem terméketlen lázadásuknak? Talán a már emlegetett pedagógiai szűklátókörűségem akadályozott meg abban, hogy egy szélesebb társadalmi összefüggést főlátjak? Vagy netán (a magyar) pedagógusokhoz kapcsolódó sztereotípiáim, előítéleteim voltak e vakság okozói? De az is lehet, hogy magam is áldozatává váltam a tőke megvakító tevékenységének, amely szívesen veszi a szembenállásokat a közös harc összefogása helyett. Mindenesetre vakságom arra is jó, hogy alázattal mondjam el újra a kutatásom végén: a pedagógusnak nem könnyű ma a helyzete abban a bonyolult hálóban, amelynek szövetébe illeszkedik, és amelyben nem is könnyű látni, túllátni, másképp látni. Talán e másképp (társadalmilag) látni képességének előmozdítása fontosabb lenne minden (egyébként fontos) módszertani továbbképzésnél.

4. „Itt a vége (?), fuss el véle”: az empirikus kutatás „zárása”

A történeteknek általában vége van, valahogyan befejeződnek. Ugyanakkor azzal a tulajdonsággal is rendelkeznek, hogy újramondhatók, továbbírhatók, és valamiképpen ellenállnak a lezárásnak. Elfuthatunk a végével, a miénk lehet, és megalkothatjuk a magunk történetét. Amikor leírom elbeszélésem, kutatási mesém, akkor ugyanúgy átadom a „végét” (a következtetéseket, a lezártak látszó kérdéseket, a kihívásokat) az olvasónak, aki tovább írhatja. De a továbbírás vagy átírás lehetőségét meg akartam adni azoknak is, akik a történet szereplői voltak. A kvalitatív kutatásokban gyakran emlegetett követelmény a résztvevők bevonása az eredmények megalkotásába, s ezt magam is megkíséreltem. Nem mondhatom el azonban, hogy ez sikeres folyamat lett volna: hogy princípiumaimat követve valamilyen megosztott, legalább részben közösen létrehozott narratívát alkothattam volna, és ez kutatásom egyik legproblémásabb része.

A visszajelzés kérésének többféle módját alkalmaztam:

- kérdőívek a diákokkal (29);
- interjú diákokkal és tanárokkal (összesen 23: ebből 4 tanár és további 2 naplóban utólag lejegyzett interjú 2 tanárral);
- záró megbeszélés a tanárokkal (záró levél);
- záró osztályfőnöki óra a diákokkal;
- blog a diákok számára.

A probléma abból is adódik, hogy amikor vége volt a kutatásnak valójában csak az akkori gondolataimat, interpretációimat osztottam meg, amelyek azóta sokat alakultak, és később viszont már nem kerestem a kapcsolatot, a visszajelzést. A „zárás” szó azért is került a címben idézőjelbe, mert valójában a kutatás maga messze nem zárult le a vizsgálat, a tulajdonképpeni jelenlét végével, sajnos azonban én mégis túlságosan lezártam ott, már ami a résztvevőkkel való kutatói kapcsolatot jelentette.

A visszajelzések másik problémája – a módszertani kérdések kapcsán már említetteken kívül –, hogy míg a diákoknak sokkal részletesebben bemutattam az akkori gondolataimat, addig a tanárokat ebben kevésbé tekintettem partnernek. A velük való záró megbeszélés⁸⁸, inkább szólt arról, hogy ők hogy látták a szerepem, a résztvevők védelmét és a kutatást, mint arról, hogy mik az én formálódó következtetésem. Számukra a „történet vége” mind az időbeli, konkrét, mind az itteni, amivel „elfuthatnak” sokkal ambivalensebb is. Többekkel, akikkel a kutatás során nem alakítottam ki különösebben jó viszonyt, a végén mégis sikerült gyümölcsöző beszélgetésekbe, vitákba bocsátkoznom. Sokan másféle narratívákat, értelmezéseket is felvetettek (melyek közül több a dolgozatban is megjelenik), többen elismerték szakmai hibáikat, és volt, aki építő kritikával adott módszertanilag is fontos hozzájárulásokat megjegyzéseivel, például, hogy nagyon rossz volt: egyszer voltam az órán másszor nem, és ez nehézzé tette a befogadásomat is a részéről. Néhányan kifejezetten jelezték, hogy kíváncsiak lesznek a disszertációra, és el akarják majd olvasni. Többen hozzájárultak ahhoz, hogy a kutatásban kiderüljenek szakmai pozitívumok illetve negatívumok munkájukról. Mások viszont kifejezetten kérték, hogy ne legyenek felismerhetők hibáik, kudarcaik. (Erre igyekeztem a nevek és legtöbbször a tantárgyak neveinek kihagyásával különösen ügyelni.) Érezhető volt, hogy vannak, akik „rossz szájizzal” köszöntek el, nem maradt jó benyomásuk a

⁸⁸ Ezt megelőzte egy levél átadása, mely a Melléklet 5-ben található.

kutatásról. Más volt a tanárok narratívája arról is, mennyire befolyásolta a diákokat jelenlétem, milyen volt a szerepem, illetve alakított-e pozitívan az osztályon a kutatás. Ebben értek meglepetések is, mert az a tanár, aki az elején panaszkodott a diákok megváltozott viselkedésére, ebben a záró beszélgetésben épp azt mondta, hogy szerinte nem voltak mások a fiatalok, és teljesen beolvadtam közéjük. Nyilván nagyon összetett kérdés, ki, mit, miért és hogyan érzékelt illetve beszélt el kutatói jelenlétemmel kapcsolatban, illetve én narrációt alkottam róla. Ma már nem tartom ezt annyira lényeges kérdésnek, de látszik, hogy akkor ott érdekelt ez a probléma: megkérdeztem a diákoktól is a kérdőívben, akik többségében úgy nyilatkoztak, hogy nem befolyásolt a jelenlétem, legfeljebb a közösség lett kicsit jobb (az osztálykiránduláson való részvételem által), illetve az órákon a tanárok „jobban igyekeztek” (vagy látszott, hogy zavarta őket jelenlétem), a diákok pedig néha direkt produkálták magukat.⁸⁹ Sokféle megközelítés élhet erről, és nem gondolom, hogy bármelyik a valóságot beszélné el, de komolyan véve episztemológiai kiindulópontom ez a kérdés nem megválaszolható és nem is különösebben releváns a kutatás egésze szempontjából.

Egy olyan pont van, ahol ez (a befolyásolás) etikailag mégis fontos és fölvetendő problémává válik. Ez a már említett szituáció az egyik tanárral, aki konfliktusba keveredett az osztállyal, le akarta adni őket, és a kutatás negatív befolyását adta meg mint e megromlott kapcsolat fő okát. Az osztálytársak és a többi, őt ismerő tanár kolléga narratívája nem támasztotta alá az ő értelmezését. Az én történetem is más volt erről. Eszerint maga a tanár nehezen tudott a nem könnyen alkalmazkodó, inkább szembenálló osztállyal hangot találni, kezében tartani az óra menetét. Az ő alaptermészete ugyan nagyon szelíd volt első látásra is, de talán épp emiatt nagyon sok rejtett, mondhatni finom viszontámadást intézett az osztály ellen az órai interakciókban, akik ezt érzékelve viszont nyíltabb, egyértelműbb viszonzással reagáltak, amit a tanárnő úgy is érezhetett, mint teljesen igazságtalan reakciót, hiszen ő nem kiabált velük, nem volt agresszív (miközben egy finom, s épp ezért talán a gyerekek számára még irritálóbb módon nagyon is az volt). Ez a folyamat szinte nyomon követhető a naplóbejegyzésekből, és a diákok nyilatkozataiból is. Ennek az ördögi körnek lett aztán a vége a kirohanása az óráról, mely mintegy pecsétet is tett erre a konfliktusra. Erőtéljes narratívámmal és a többiek megerősítésével szemben kisebbségi értelmezés lett a tanárnőé, nem lenne becstelen azonban lesöpörni ezért. Lehetséges, hogy neki van igaza, sőt azt kell mondjam, hogy szubjektív módon mindenképpen, mert azt csakis ő fogalmazhatja meg, mennyire zavarta a kutatás, és ez nyilvánvalóan közrejátszhatott a konfliktus felerősödésében. Ebből a szempontból azonban úgy gondolom, etikailag nem vagyok hibás (ő sem engem mondott hibásnak, csak a kutatás hibáját említette), és nem tudtam volna segíteni neki, hiszen nem is ezért voltam ott.

Persze fölfedezhető abban igazságtalanság, hogy míg a diákoknak segítettem sokféle módon, addig a tanároknak nem igazán. Egyikőjük, mint már idéztem, ezt szememre is vetette: miszerint ő azt várta, én „sziget” leszek majd, segítség, de ez nem így történt. Kétségtelenül nehéz lett volna egy, a diákat és tanárt oly sokszor szembeállító iskolai közegben a magam lázadó „természetével” a tanárok oldalán állnom, mikor a diákok elnyomottként tétélezett hangját akartam felfedezni, megszólaltatni. Utólag persze látom a kutatásom egyoldalúságát ezen a ponton, sőt a végén fel is fedeztem, hogy érdemes lett volna tanárokkal többet dialogizálnom az etnográfia során, de ez már azok közé a kérdések, tényezők közé sorolható, amik kimaradtak a kutatásból.

⁸⁹ Tudatosan nem adok meg itt pontos számszerű adatokat a válaszok számáról, mert nem gondolom, hogy itt a számoknak bármit mondaniuk kellene.

A naplóm végén is megjegyzem többször, milyen kérdésfelvetések maradtak ki a kutatásból, és hogy úgy érzem, most kezdődhetne igazán, miután akklimatizálódtam fél év alatt, már a tanárok nagyobb része is jobban elfogad: most kellene folytatni. Erre azonban időm és lehetőségem nem volt. Sok olyan kérdés is van, amihez lenne anyagom, de e doktori kereteibe nem fér bele: kulturális i/iratok mélyebb elemzése, a tanárszemélyiségek kérdése stb. Végül számos olyan téma is van, amik így utólag látszanak kimaradónak. Például szinte egyáltalán nem szólok a család szerepéről, a családi nevelésről, a diákok mint társadalmi lények jelennek meg ugyan narratívámban, de mintha nem állna mögöttük a család. Nem adok helyet értelmezésemben ennek a mikrokörnyezeti társadalmi közösségnek. És még sok más szempontot is nyilván kihagytam, amire olvasóim majd fölfigyelnek, és valamilyen módon továbbírásra készíti őket (ha másként nem, a kutatást bírálva).

A tanárok után itt szólnom kell arról, hogy a diákok mivel „futhattak el a végén”. Egyrészt csokikkal és egy kis emléklappal, amit mindenkinek adtam, és amibe mindenkinek ajándékképpen beleírtam egy szerintem rá jellemző szót. (Kevésbé személyes köszönő ajándékot a tanároknak is adtam egyébként.) Másrészt őket a tanároknál sokkal jobban beavattam gondolataimba először a blogomon keresztül, aztán a záró „osztályfőnöki” vagy inkább kutatói órán. A Melléklet 6-ban megtalálható az ezen az órán kiosztott papír, mely kutatásom akkori hat „tézisét” tartalmazta számukra érthető módon. A naplómban így írok visszajelzéseikről:

Az elején kicsit nehezen indul a beszélgetés. Kérdésük nincs, és a címre is kevesen tippelnek, bár ott elhangzanak jó tippek: "Kabaré" (Szuzi), "Ifjúsági kultúra" (Áron), "Egy osztály élete" (?). Aztán elmondom a címet, és kicsit elmagyarázom. (...) Elmondom a kutatásom történetét, próbálom fűszerezni poénokkal. Aztán kiosztom a lapokat. Azt kérem, hogy olvassák el, aztán ketten, hárman beszéljenek róla. Ez beválik. A legtöbben valóban beszélnek, és erről beszélnek – ahogy látom. Aztán együtt kezdünk róla beszélgetni. Végül úgy döntök: pontról pontra haladunk. A legtöbb dologgal egyet értenek. Árnyalják a képet, mert elmondják, hogy a suliban sok színes van még: van érdekes óra, vannak programok stb. Azért van sokszor nekik is hangjuk, más iskolákhoz képest: Arany János napok, stúdió. (Fanni megjegyzi, hogy itt inkább az órákról van szó ebben a pontban) Virág veti fel a kérdést: "de hát a tanárnak csak az a dolga, hogy előadja az anyagot, talán a tanárnak kellene alkalmazkodnia a diákhöz?" Többen elmondják, hogy igen. Zita szerint viszont adja vissza a diplomáját, ha nem tud [ti. tanítani, a diákhöz alkalmazkodni]. Szuzi szerint a tanárnak elsősorban szeretnie kell a szülei pedagógusok, és ő csak azt a szemléletet ismeri⁹⁰. Van némi lehurrogás. Szólok János azt mondja: mondd meg neki, hogy de hát diák. Én megállítom a lehurrogást, és elmondom, hogy ez is egy lehetséges nézőpont, amit tiszteltben kell tartanunk. Károlynak pedig azt mondom, hogy neki nyilván azért is más a véleménye, mert neki fontos a tanulás, jó tanuló.

Példaként mondják az egyik órát: ott csak magyaráz a tanár. (...) Az látszik: nem értik, hogyan lehetne másképp. Azt is felvetik, hogy igaz: tőlük távol van Petőfi, de ez a tananyag, mit lehet ezzel kezdeni. Én mondok egy-két példát (arra, hogyan lehet másképp): aktivizálás, csoportos feladatok...

Úgy látom egyébként, hogy a kutatás kérdését, felvetését megértik. Mikor megkérdézem, ki az, aki úgy az egésszel nem ért egyet, a szemlélettel, ami benne van, Karcsi szólal fel. Elmondja, ő nem ért egyet, neki a szülei pedagógusok, és ő csak azt a szemléletet ismeri⁹⁰. Van némi lehurrogás. Szólok János azt mondja: mondd meg neki, hogy de hát diák. Én megállítom a lehurrogást, és elmondom, hogy ez is egy lehetséges nézőpont, amit tiszteltben kell tartanunk. Károlynak pedig azt mondom, hogy neki nyilván azért is más a véleménye, mert neki fontos a tanulás, jó tanuló.

⁹⁰ Néhány nap múlva Karcsi odajött hozzám, és elmondta, hogy otthon megmutatta anyukájának a lapot, aki teljes mértékben egyetértett vele – mint kiderült egy alternatív iskolában tanít (!) – és otthon erről vitatkoztak. Ő továbbra is kitart amellett, hogy nem ért egyet teljesen vele.

A szünetben egyébként Piroska oszt meg velem (Karcsi jelenlétében) egy érdekes meglátást ezzel kapcsolatban. Károlynak azért nem jelenik meg így a probléma, mert neki a tanulás világa a színes. Ő ezt élvezi. Nem bulizik, nem hallgat zenét. Az iskolában és azon kívül neki a tanulás a mindene.⁹¹ Megköszönöm a befogadásukat, elmondom, hogy jól éreztem magam köztük, bár tudom a tanárok a legrosszabb osztálynak titulálják néha őket, de nekem szimpatikus, hogy lázadnak, nem hagyják magukat.

(KN 2007.06.04.)

Szinte mindenki kifejezte egyetértését az interjúban is az órán átadott gondolatokkal kapcsolatban, legfeljebb azt jegyezték meg páran, hogy nem látják, hogyan lehetne ezen a helyzeten változtatni, vagy nem látják ennek igazi esélyét.

Bár azt írtam, hogy a másik „visszajelző terep”: a blog szintén nem mondható sikeres, a kutatás együttes alkotását segítő tevékenységnek, mégis érdemes rá még visszatérni a diákok kutatással kapcsolatos „hangja” kapcsán.

A blogba csak a diákok tudtak jelszóval belépni. Időközönként szövegeket illetve néha képeket töltöttem föl, valamint Fankadeli számát, amit kaptam az egyik fiattól. A szövegek naplórészletek voltak, illetve benyomások leírásai, néha a diákokhoz intézett kérdésekkel, személyes megjegyzésekkel. A blog beköszöntője ez volt:

Sziasztok!

Egy idő után megszületett bennem az ötlet, hogy ezen a módon osszam meg veletek a kutatás tapasztalatait. Hiszen olyan sokszor kérdeztetek már rá...

Azt szeretném, ha a kutatásnak nem valamiféle elszenvedői lennétek, hanem aktív részesei. Alapvetően nem megfigyelték vagytok, hanem „osztálytársak”, akikkel nap mint nap együtt töltve az időt én egy naplót írok. Ez a napló személyes. Ez nem lesz a doktorimban sem benne, hanem e napló alapján írom majd meg a doktorim egy részét (nevek nélkül persze). Ide sem a naplómát teszem fel: véde mindnyájatokat; legfeljebb kisebb (kicsit néha átalakított) naplórészleteket! Ezen kívül ide elsősorban a kutatás során született olyan meglátásokat, tapasztalatokat írok majd le, amikhez ezen a blogon keresztül ti is hozzászólhattok. Így jobban látjátok többek között, miről is szól ez a kutatás. Bármelyik bejegyzéshez lehet kommentárt írni! Bátran!

Néhány példa a blogbejegyzésekre:

Szülinap

cstűrtök, május 17th, 2007

Hi, az az igazság, hogy ma többet akartam írni, de hogy szülinapom van, elment az idő a borozgatással, most meg talán nyakamba veszem a várost és bulizgatok...

Talán annyit még, hogy érdekes volt néhányatok fogalmazását olvasni a magyarra. [Házi feladat volt magyarból fogalmazást írni az osztálykirándulásról.] (...) Van egy olyan érzésem, hogy nem biztos: érzitek mindnyájan, mi az öfötök problémája. Én úgy látom, hogy ő szeret titeket (meg ti is őt), de hogy ő valahogy nagyobb kedvességet váma tőletek. Elég érzékeny erre... Igazából ez volt a legfőbb baj. Nem az éjszakai buláj (azzal kapcsolatban elnéző volt), nem is annyira a késés, hanem az, ahogy reggel hozzá szölgatok (számára durván, flegmán), miközben ő - legalábbis ahogy érzi - mindig értetetek tartja a hátát (és ezért nem kap annyi kimutatott szeretetet viszont). Mindezzel nem őt akarom védeni, vagy igazolni. Ahogy beszélgettem néhányatokkal erről: ti is azt érezhetitek, hogy ő fője, de talán nem annyira kedves és közvetlen. Nem tudom. Látva őt már más osztállyal, tényleg úgy tűnik,

⁹¹ Izgalmas ez az értelmezés. Károly valóban a hivatalos tanulásban találja meg azt a színességet, amit a többiek azon kívül. (Ennek társadalmi és pszichológiai gyökereire rá lehetne kérdezni, de ez nem feladata a dolgozatotnak.) Ezzel jól megfelel az iskolai szterderdeknek (a tanárok szemében ő a jó tanuló, a normáknak megfelelő), de sokmindentől épp emiatt talán meg is fosztódik, s nincs része a populáris kultúra olyan tényezőiben, amik segítségére lehetnének most és később a társadalmi, közösségi életben. Azzal, hogy az iskola az ilyen maszkot preferálja, és nem mozdítja ki a „jó tanuló” pozíciójából, problémákat is okozhat magának a tanulóknak...

hogy mintha jobb, kedvesebb lenne a viszonya velük. Hogy ez miért van, nem tudom. Én nem láttam a történetét sem a vele való kapcsolatokat alakulásának. El tudom képzelni, hogy ő olyan anyáskodóbb típus, és veletek azt nemigen lehet, mert nem igényetek, ennél önállóbbak vagytok, kevésbé ilyen érzelmesen főhöz ragaszkodó típusok... Nem tudom. Ezen gondolkodtam el. Minden vélemény érdekel. És természetesen ezt nem beszélem meg vele semmilyen módon.

Ja, ÉS MA A [...]ORA valóban egyedi élmény volt. Nem bántam, hogy [ott voltam]. Jól ünnepeltem én is születnapom: 7 iskolai órával...

Otthon

kedd, május 29th, 2007

Hahó Mindenki (már aki veszi a fáradságot és olvassa a blogot)!

Ma el kellett ismét sietnem. Tudom, ez gáz, de hát egy teljes egyetemi állás mellett nem könnyű egy ilyen kutatást csinálni... Ahogy már valakinek kérdésére válaszolva mondtam: nem, én ezért nem kapok pénzt (hogy ott csücsülök az órákon). Kevés ilyen hülye doktorit író van, mint én, aki ilyen időigényes kutatást csinál. (...) De nem bánom. Örülök, annak, hogy megismerhettelek titeket...! Mindenkit, kivétel nélkül! Tényleg! És azon gondolkodtam el, hogy (amint olvashattatok) az első időszakban még elég idegenül éreztem magam, de most már teljesen otthon érzem magam az osztályban. Olyan természetes, hogy ott vagyok. Szóval köszi a befogadást! Ezzel sokat segítetek a kutatásomban. És amúgy emberileg is tök jól érzem magam (bár az órákon néha én is halálra unom magam, de ez csak rossz mellékhatás).

Egyébként minden nap van néhány kedvenc jelenetem. Mondjak példát? (IIIIGEN- hallom a kórust)!

(...)

Pétek:

- ventillátor a magyarórán

- Áron borotválkozása (na azt biztos beleírom a doktorimba :-))

Ma:

- [xy] szuper puskázása, amiből még ki is magyarázta magát!

- "gyerekek! én olyan szinten unatkozom" - mondta a folyamatosan beszélő [...]tanár, hááát...

- és megjegyzem [Pali], bár rám mutogattál, hogy az erected jelentését az erekcióból magyaráltam meg neked, de azt már elfeledted hozzátenni a tanárnak, hogy ezt csupán azért tettem, mert neked ez jutott a szóról először eszedbe, én meg gondoltam, így segíték: mit jelent az erekció, na ebből kiderül, mi a to erect szó... no comment... 😊

Tudom hosszúak a hozzászólások, de hát... Tessék olvasni: olvasás-szövegértés 😊

Kedvenc

jaj, ez az egyik kedvenc tanári beszélőm:

"Raktál rá stockingot, és beleraktad a waterbe? És who ette meg?" "Nobody"

(na, vajon ki mondta?) 😊

Összesen 32 bejegyzés van a blogon 2007. május 15-től 2007. augusztus 12-ig. Eredetileg úgy terveztem, hogy még akkor nyáron megírom a doktorim, és közben folyamatosan tartom a kapcsolatot az osztállyal, de ez nem így történt, és a júniusi bejegyzések után, már csak egy augusztusi van további feltöltések be nem váltott ígéretével.

A diákok a bejegyzésekhez kommentárokat írhattak. Egyfajta fórumként is működött a kommentárok „szekció”: egymásra reagáltak, néhányan további képeket töltöttek fel, internetes hivatkozásokat adtak meg, és ebbe a fórumozásba magam is beleszóltam többször ott reagálva a hozzászólásokra. A kommentárok sokszor csak egy-két szavas megjegyzések voltak, de néhányan írtak hosszabban is, kifejtve véleményüket. Összesen 378 komment van. A fiatalok eltérő intenzitással és gyakorisággal szóltak hozzá. Elmondásuk szerint, mindenki olvasta, de csak az osztály fele írt is. Voltak, akik nagyon sokszor. Néhány példa a kommentekre:

Ez nagyon komoly Gyuri!!! Igazán tetszik =) ezek az elmés megszólalásaid tiszta Gyurisak =P
mellesleg tök poén az egész főleg a vége,
” - Mekkora zsidó vagy - szól be valaki valakinek. “ “

ezt még senki se kommentálta:)
de majd most én!!!
én vok a first-ebben is
xD

Na majd Pénteken is Megyünk 😊
megünnepeljük a hazatértedxD

sztem tök jó, h vannak firkák a padon..mmint így sokkal hangulatosabb.. hozzá tartozik az iskolához a firkás pad..persze nem azok az ostoba rajzok..meg az intellektuális levelezések.. xDD hanem azoook a szépséges rajzok (: amikre öröm ránézni (: sokkal vidámabb.. dede..én kiragasztanék egy lámborginit a padomra és akkor mindig örülnék a fejemnek, csak rá kéne nézmem xDD az élet apró örömei (: egyébként én nem firkálom a padot xDD nemtudok rajzolni xDD ihi

Gyerekek!!!! Látom azért a színvonal itt is olyan emelkedett mint a suliban XD ezek az elmés csejvek..... =P de jóóó volt ma a suliii XD

Gyerekek Gyuszi bácsi az mondta, hogy komolyan vegyük ezt a blogot és komolyan szóljunk hozzá mindenhez...

Akkor komolyan, ez a kép fiatalság lezüllesztésének ékes példája. Ahelyett, hogy a gyerek figyelne az órán RAJZOLGAT bikinis nőket a padra... Ezekből az órán unatkozó, pofátlan senkiből lesznek Európa utcaseprői, akik még arra sem méltatják a tanárt, hogy csöndben legyenek órán. Emellett, hogy van képe ahhoz, hogy a magyar állam tulajdonát rongálja amit a te és az én pénzből vásároltak? Felháborító.

(az előző hozzászóló kicsit később erről:)

Ja, és még annyi hogy az ilyenekből lesz olyan aki órán borotválkozik 😊:D

Na elég komoly volt? 😊

Az első történetrészletről az a véleményem, hogy soktanár van aki alapból úgy jön be hozzánk, hogy már minden baja van (...) Nem értem, hogy min tudnak ennyire ki akadni (...).Vagy például [az egyik tanár neve] akiről minden leperog de mégis mindig ideges és ugyan úgy gonoszodva jön be minden órán.. érdekes én nem vagyok az a nagyszájú lány, de ezt már én se tudom eltűrni (...) nem szeretem ha ok nélkül rámszólnak és ráadásul flegmán beszélnek velem a semmiért (...) és lassan már úgy beszél velünk mint a férgekkel.. és össze vissza nézelődik jaji nem is dühítem magam mert mindig két félen áll a vásár.. én többnyire szeretem a tanárokat me tudást adnak át:D na szóval remélem Gyuri elég értelmes beszélásokat írtam mindenhova, és remélem jól telt ez a néhány perc amíg elolvastad mindlket..

nyertem 😊

Nem is szolunk hozzá keveset csak kevesen:D

ez a goa party dolog jó lenne vmikor 1 hónapon belül

meg a filmet is megkéne csinálni ,nem olyan hülye ötlet mint ahogy azt sokan gondoljákxDD

MÉÉÉÉÉÉÉÉÉGGGGGGG XDDD rájöttem, hogy tök jó arcok vagyunk XD tiszta kabaré az osztályunk more XD

Szépe [korábbi kedvelt tanárunk (megváltoztatott) neve] nevelve oktatott és oktatva nevelt xD

nah szal én most itt szembe szálók mindenkivel
mert Én imádom összefirkálni a padokat szép kislányok arcaival és szerintem egy-két pad nem fog megártani senkinek ha normális rajz van rajta mint ez itt és a diák most arról nem tehet hogy nagyon

unalmas az óra... én leginkább ebben a teremben szeretem firkálni a padot mert olyan sima xD nah meg persze fűnt a 25ösben a kémiával szemben, mert ott is sima és arról ne is beszéljek h az osztálytermünkben imádok a legjobban mert ott töltjük a napunk 90% és mivel én nem vok olyan raj h nekem legyen levelező füzetem vagy valmi más fírka füzetem ezért az unalmam elűzésére a legjobb megoldás a pad firkálás. Persze én nem tartozok azon emberek közé akik nem becsülik más tulajdonát mert én a firkálást nem alkoholos filccel teszem hanem sima ceruzával. Ha már itt tartunk a firkáknál akkor vannak olyan emberek az iskolában akik szeretik a padon megbeszélni dolgaikat vagy éppen fenyegetni másokat volt egy olyan elsős lány aki a fűnti 19es teremben alkoholos filccel telefirkálta egy másik lány padját testi fenyegetésekkel és opcén szavakkal(remélem az opcén azazt jenetit hogy csúnya szavakkal:D). És ezért kirúgták, de érdekes módon még mindig ott látom az iskolába:D Nah szóval látjátok hova fajulhat egy 1xru padfirkálás. Na mind1(tudjátok mi a mindegy? a 111 hihiih :D:D) én még nem tartok itt én még csak kedves aranyos szépszemű kislányokat rajzolokceruzával:) remélem eléggé volt ennyit érvelni vagy mit csinálni:) na bye

Reakciók arra, hogy az év végén az egyik kollega tanárnak nézett (visszaulva az első órára, ahol meg többen diáknak)

a tanárok tanárnak mi meg diáknak néztünk :))
valaki téved xDD

Vedd megtiszteltetésnek, hogy tanárnak nézett! (végülis az vagy):)

Jaja, de most már barátnak, sztem ezt a többiek nevében is mondom!?

nekem lehetsz a barátom gyuri ha teszel fel rólam szép képet:D

Gyuri Says [az én hozzászólásom]:

Még mindig nincs rólad képem Tündérke. Ha lesz, ígérem fölteszek. 😊

A fent is idézett osztályfőnökről szóló bejegyzésre reagálva egy hozzászólás:

Akkor gyerekek valamit találunk ki jövőre, hogy az ofő még lazábban vegye az igazolatlanokat... 😊
Típpek? Ez a névnapos, születésnapos dolog ez tetszik. kipipálva. De még valami személyesebbet...
hívjuk meg [parafába]: :DD

Néhány reakció egy bejegyzésemre, amelyben arról elmélkedem, hogy visszafelé az osztálykiránduláson a buszban szembenálló viselkedésük (amivel kivívták az utaskísérő haragját) mennyire volt jogos lázadás és mennyire éretlenség, gyerekeség:

Gyerekek lenni nem azt jelenti hogy mindenki más felnőtt nagyobb szinten van nálunk nem vagyunk kötelesek minden felnőtt előtt úgymond "megalázkodni" hisz amelyik felnőtt nem "alázkodik" meg előttünk és nem addt tiszteletet annak mi mért adnánk. A buszon lévő történetekről csak annyi a véleményem, hogy minden embernek szimpatikusabb egy olyan ember aki mosolyog és poénkodik, mint aki komolyan vesz mindent és mindennek úgy kell történni mint eddig. És egyébként is mér ne lehetne szemetelni a buszon egy keveset, de ezt is mértékkel és ha rádszolnak akkor udvariassan feltakarítod. A gyerekek azaz röllunk csak annyi tudok mondani hogy nem vagyunk szikkadt öregemberek akiknek kedvük volt egy kis prágai túrara és még annak is örül ha kap kávé a buszon és egy kedves fiatal ember szolgálja ki, az "utaskísérő srác" csak azt felejtette el hogy ő is volt diák, és ő is csinált csinyeket. csak ennyi ciao:)

Sokak szerint, ugye a srác milyen izé volt velünk... Szerintem az utaskísérőnél sokkal idegesítőbbek voltak azok, akik (természetesen magyarul) mondták neki, hogy "húzz innen el, mit szólsz bele, hogy mit csinálunk" (kb) "takarodj innen" "takarítsd fel te, ez a munkád" meg ilyeneket. Az a srác a

munkáját végezte és nem tudom másnak hogyan esne, az hogy félreérthetetlen hangsúllyal, más nyelven magyaráznak neki ilyen fiatalok, mint mi. Ez 1kibaszott pófátlanság nem az, hogy megkérek valakit, hogy szedjen fel pár morzsát a padlóról.

Sztem jó az ha vmienyre gyerekes marad az ember és közben mégis felnőtt, mert most halál komolyan - komoran élni elég érdekes lehet és rossz.

Mára ennyi a gondolataimból, csak hogy feltud használni Gyuri 😊

A doktori dolgozatról:

Emlékszem amikor először jöttél be az osztályba, mintha eltévedtél volna.. 😊 Azt hittem, hogy ismét Ihalál érdekes "ne drogozz különben baj lesz" című előadást fogunk hallani de szerencsére az elmaradt. 😊 Érdekes amúgy ez az egész, kíváncsi vagyok a tanulmányra, mi sül ki belőle. Szerintem tanulságos lesz, mint nekünk mint bárki másnak. Tetszik ez a blog is, többet 😊

Majd a végeredményt megkaphatom olvasásra???

Miután kész lesz majd megjelen könyvben...Jövőre kirakjuk a terembe, aláírjuk és majd milliókért fogjuk eadni pár év múlva. 😊 Ezt a terhet majd én vállalom 😊

nekem beleirhatod nevemet de akko 50-50 alapon osztozunk:)

[Az én reakcióm]

Hááát! Olyan nagy kasszasikerre ne számítsatok! 😊 Valóban valszeg megjelenik könyvben, de ez amolyan tudományos "faszverés" lesz, ahogy egyesek neveznék, szerintem persze ennek értelme van, de lesz benne jó sok oldal elég nehéz szöveg, olyan tudományos... Persze lesznek könnyedebb részek, pl. mikor leírom, hogy mik történtek órákon... Egyébként majd kedden az ofóin még mesélek mi lesz benne...

A bejegyzések visszaadják a blog hangulatát, látszik bennük a hozzászólókkal (az osztállyal) kialakított kapcsolatom, a sajátos cybern nyelv, cyberszlang, ifjúsági nyelv, és kikristályosodik bennük néhány a dolgozatban már említett „diákhang”, diákvélemény. Sajnos azonban az igazi komoly párbeszédet, az osztály szélesebb bevonását nem tudtam elérni. Voltak, akik mondták, hogy olvasták a blogot, de nem tudnak hozzászólni. Ez ráébresztett arra, hogy nem könnyű a reflexió előmozdítása, és hogy ehhez is több időre lenne szükség.

„Itt a vége, fuss el véle”. A kutatásnak nem, de az otlétemnek egyszer csak eljött a vége. Az utolsó napok a kicsit fájdalmas elköszönésről, a búcsúról (is) szóltak. Fél évet töltöttem együtt a fiatalokkal, és azt hiszem látszik, megkedveltem őket, s többségükben ők is engem. Nehéz volt elszakadni nekem is. Többen az osztályból kedvesen marasztaltak, és megígértették velem, hogy majd benézek még. Megígértem, de – ahogy már írtam – sajnos nem teljesítettem úgy, ahogy ők várták, és én gondoltam. Nagyon is elfutottam a végével... Ezzel a bűnvalló fájdalommal idézem most fel utolsó naplóbejegyzésem nosztalgikus záró sorait:

Odaértünk a Parafába, és rengetegen vannak. Nagyon sokan jöttek be az évváró után. Szokásosan a fiúk leülnek, rendelünk italt. Én is iszom egy kis sört. Közben elbeszélgetünk, hülyéskedünk, néhány dologra visszatekintünk, ami az év során történt. Úgy elvagyunk. Ezek az utolsó percek az osztálynak ezzel a kis részével. Persze majd még tartjuk a kapcsolatot, de valahol itt a Parafában zárul ez a kutatás. Ebben a füstös, zajos, játékgépes, italbűzös mégis a mi számunkra kedves kis kocsmában. (KN 2007.06.19.)

5. A kutatás episztemológiai-metodológiai tanulságai, fölvetődő kérdések

Úgy vélem, fontos kiemelni és összefoglalni a kutatás néhány tanulságát, tekintve újszerűségét, kísérleti jellegét. Persze azonnal fölvethető, mennyire valóban új, s hozott-e újat. Be kell valljam, az olvasás-írás során néha úgy éreztem/érezem, mintha már mind lejátszották volna azokat a vitákat, mind fölvetették (és sokszorosan megtárgyalták) volna azokat a problémákat, amikkel én is szembesültem etnográfiam (kísérletezésem) során. Ennek ellenére úgy gondolom, föl kellett vetnem empirikus kutatásomban az összes kérdést, problémát, amit annak érzékelttem, vagy annak konstruálok meg, nem figyelmen kívül hagyva a szakirodalmi tradíciót, de nem is túlságosan kötődve hozzá, teret adva főleg a nyelvi-narratív megformálás kreativitásának. Úgy gondolom, ez a kutatás, ebben a magyar kontextusban, az én személyes/politikai pozícionáltságomban új. Újraírt, kimondandó fölvetések hordozója. A posztmodern kutatói, írói tudat (a hatalmas papírmennyiséggel töltött világban) pedig tisztában van vele, hogy egyszer már mindent megírtak, de mégis újra kell írni.

Annak megítélése, hogy mennyire lett dolgozatom (e második része) retorikailag meggyőző, expresszív írásmű, mennyire tud narratív és a dolgozat első részében megfogalmazott elveknek megfelelő lenni, az nem az én tisztem. Azt azonban elmondhatom, hogy alapvető következetességet látok a munkámban, és kreatív kérdésfelvetéseket, ami az ilyen kutatások folytatásának érdemességét villantja fel. Úgy vélem, azt is sikerült megmutatnom, hogy az ilyen jellegű vizsgálatok értelmezései akár az oktatáspolitikai számára is gyümölcsöző felvetéseket tartalmazhatnak.

Bizonyos értelemben nem bánom, és úgy vélem, részben kikerülhetetlen, hogy az empirikus kutatás során kialakított értelmezésektől eltértem a doktori szövegének narratívaiban, mégis tanulságként fogalmazható meg: egy végiggondoltabb elméleti keret, egy kevésbé kísérletező kutatás az empirikus vizsgálatban is sokrétűbb „adatgyűjtést”, írást, értelmezési módot tesz lehetővé, amely például nem hagyja ki a tanárokat ennyire a narratíva felépítéséből, távol tartja magát az elhamarkodott vagy leegyszerűsítő szembeállításoktól, és végül módszertanilag sokkal végiggondoltabban (az elejétől fogva) építi fel a résztvevők bevonását.

Mindenképpen hosszabb időre van szükség az empirikus kutatáshoz. Nem azért, mert hosszabb idő alatt a kutató jobban beépül (mint a hagyományos etnográfiaiké), hanem mert a hosszabb idő gazdagabb értelmezendő szöveganyagot hoz létre, és több szempont felvetését teszi lehetővé.

Gyümölcsözőnek gondolom viszont az elméleti kutatás olyan felfogását, amely nem pusztán megalapozza az empirikus részt, hanem maga is empirikus tapasztalat, és nem teljesen elválasztható sem időben, sem módjában az empirikusnak mondott vizsgálattól. Ennek fényében nem bánom az elméleti fejezetek hosszúságát sem, melyek egy új episztemológia és metodológia felépítésével fontos részei maradnának ellenhangoknak, akár a leütések számának túllépésével is.

Ezen a ponton az egész doktori írásának folyamatára is reflektálok. Nehéz, izzadságos időigényes folyamat volt. Olvasás és írás. Ehhez is több időre volt szükségem, mint gondoltam: az értelmezéshez idő kell. Látszik a kutatás közbeni alakulásom, amit természetesen nem ad vissza teljesen kronologikusan a szöveg, hiszen nem biztos, hogy az előbb szereplő részeket előbb írtam valóban meg, és a legutolsó pillanatig (e sorok leírása után is) még alakítottam/alakítok a szövegen. Az elméleti részt sokszor mintegy magamnak is írtam. Az írás segített abban, hogy az olvasottakat (a magam számára is)

újraértelmezzem. Ezért aztán sok olyan szöveget alkottam, ami inkább összefoglaló tanulmány jellegű egy-egy témáról. Nagyon sok szempontot föl akartam venni a dolgozatomban, és nehezen válogattam. Újraolvasva a fejezeteket, egyrészt van egy olyan érzésem, hogy most következ(het)ne a válogatás, szintetizálás időszaka, másrészt viszont olyan néhol önállóan is megálló összefoglalásoknak látom az elméleti keret szövegeit, amelyeket nem bánom, hogy már nincs időm megcsonkítani szintetizálás címén. Az empirikus rész írására – bevallom – jóval kevesebb időm jutott, de ez talán jót is tett neki, és jó döntés volt, hogy a végére: a sok-sok olvasás és (újra)írás utánra hagytam. Az kiderült számomra, s ez is egy lehetséges tanulság, hogy külön autoetnográfiai tanulmányt lehetne írni a doktori írásának folyamatáról, amely beszédesen szólna a tudományos munkáról, kutatásról, ennek pedagógiai folyamatáról. Egy ilyen autoetnografikus vonulatot persze igyekeztem beépíteni magába a(z egész) doktori dolgozatomba, és ez talán érezhető is.

Az empirikus kutatáshoz visszatérve, már megállapítottam, hogy a vizsgálat utáni időre nagyobb gondot kell fordítani, ez kiemelkedő tanulsága a kutatásnak, s egyben rávilágít legfőbb hiányosságára is. E hiányosság a pedagógiai jelleg kudarca, melyet el kell ismernem dolgozatom végén. Ez azért is fájó hiba, mert a kritikai pedagógia egyik fontos alapelve a transzformatív kutatások végzése, és ennek nem igazán sikerült (eddig) megfelelnem.

A kutatás pedagógiai jellegének kérdését érdemes alaposabban körüljárni. Úgy vélem, hogy a pedagógiai téma és a pedagógiai utak felvázolása tekintetében nem kérdéses dolgozatomban pedagógiai jellege. Úgy vélem, egy bizonyos (mikro)szinten pedagógiai volt a jelenlétem az osztályban, mert képviseltem értékeket, pedagógiai interakciókba léptem a diákokkal, ha a normativitás elkerülésére való erőteljes ügyelés (túlságosan is?) vissza is fogott beavatkozásaimban (pl. nem szóltam az Isten nevével való káromkodások miatt, pedig zavartak). Talán sikerült egy olyan egyensúlyt kialakítanom, amiben nem tagadtam meg a kikerülhetetlen pedagógiai jellegét, de nem is váltam tanárrá a fiatalok között. Arra igazán csak a dolgozat megírása utáni időszak adhat némi választ, hogy maga az egész doktori kutatás mennyire (lehet) pedagógiailag átalakító akár az intézményben, akár a (neveléstudományi és) társadalmi átalakulást segítve a maga módján. A kudarcot leginkább az empirikus vizsgálat átalakító pedagógiai jellegében látom. Nem használtam ki a lehetőséget sem a kutatás alatt, sem utána, hogy magában az intézményben a változás irányába induljanak el folyamatok. Lehetségesnek tartok ilyen változásokat akkor is, ha az iskola helyzetét sokszor mint egy rajta messze túlmutató háló szövetébe fonódó pozíciót mutattam be. Úgy gondolom, lett volna lehetőség valamilyen szinten alakulás generálására, ha a tanárokat jobban partnernek tekintem, és főleg, ha a kutatás után tördök annak utóéletével, visszamegyek az intézménybe, fölajánlom a további közös gondolkodást mind a diákok, mind a tanárok részére. Erre volt nyitottság az iskolában.

Kérdés, vajon mennyire volt freirei értelemben tudatra ébresztő a kutatásom. Egyrészt kétségtelenül csak a diákokban indíthatott el ilyen folyamatot a jelenlétem, mert a tanárokat ebből kihagytam. Másrészt a diákok között sem volt könnyű elindítani ezt, nem találtam meg a reflexió előmozdításának megfelelő módjait, csak néhányan kezdtek el gondolkodni, és sokan a kutatás végén is úgy érezték, nem lehet a helyzeten változtatni. Az egyik tanuló nagyon is freirei gondolata, hogy csináljunk egy filmet arról, mi hogyan látjuk az iskolát például nem teljesedett ki, mert szükség lett volna a felnőtt segítségre, előmozdításra ehhez, de ismét: magukra hagytam a diákokat. Mindennek fényében el kell ismerjem, az is elég veszélyes volt, hogy fölébresztettem ugyan a diákokban a lázadásaik pozitív értelmezését (záró megbeszélésemben, blogomban), sőt egyfajta felnőtt, tudományos igazolását adtam ennek, de már nem segítettem abban: hogyan formálhatják

ezt a lázadást, szembenállást – amely alapján akár öncélú is lehet, és egyszerűen megakadályozhatja tanulási eredményességüket – érdekérvényesítő, építő fellépéssé. Ezen a módon leegyszerűsítő „téziseim” átadása akár negatív, vagy ártó is lehetett. Némileg nyugtathat tépelődésemben, hogy ez ügyben fölhívtam most (e szöveg írásá közbén) az osztályfőnököt, és megkérdeztem a véleményét erről. Ő elmondta, hogy továbbra is inkább pozitívnak látja egykori jelenlétem, amely jó hatással volt az osztályra, még feléje is segítette a megnyílásukat, és nem lát összefüggést továbbra is megmaradó lázadásaik, tanulási problémáik és az én jelenlétem között. Előtte is kemények, szembenállóak voltak bizonyos tanárokkal szemben, és ebben osztályfőnökként neki nagy szerepe van, mert ennek ő engedett teret, ő nevelte őket így. Persze, tette hozzá, ha más tanárt kérdezek, akkor lehet, hogy más eltérően vélekedik erről, de eleve az osztályról is. A tanulást tekintve valóban voltak nehézségeik, de ezt szintén nem hozná összefüggésbe a kutatással, és érdekes látni, hogy most az utolsó időszakban, amikor már ég a ház, összeszedték magukat.

(Megjegyzem egy ilyen telefonbeszélgetés egy a terepen dolgozó pedagógussal elbizonytalanít: vajon nem „kérdeztem-e túl”, nem bonyolítottam-e túl értelmezéseim, egy a doktorim készülő szövegét olvasó, érdeklődő barátom szavaival élve, nem lettem-e áldozata a „kákán is csomót kereső” etnográfusi túlértelmezés kísértésének, és nincs-e sokmindennek sokkal egyszerűbb magyarázata. De végső soron – ha lehetségesek is egyszerűbb „magyarázatok” –, nem bánom rákérdezéseim és provokációim talán néhol nehéz(kes), több interpretációt egymásba játszó, egymást megkérdőjelező, közbevetésekkel terhelt /akárcsak ezek a sorok/, a nyelvet is kifordító, játszó, fluid s mégis kemény szövegeit. Egyáltalán nem bánom...)

Most még abban reménykedhetek, hogy e most megszületett szöveg talán betölthet átalakító, pedagógiai (kérdésfölvető, reflexiót előmozdító) szerepet, akár magában a kutatott intézményben is. Ez természetesen nem fog működni megfelelő közvetítés nélkül, ami az én felelősségem. Willis (1977/2002) kutatását sokan kritizálták azért, mert nem tudott kritikai, átalakító lenni, bár ő mindent megtett, még a diákok közül is meghívott párat a kutatás bemutatására, de a nyelvezet nagy akadálya volt annak, hogy az üzenet egyáltalán átmenjen, és ez így van sok marxista vagy dekonstruktív kutatás esetében is. Ez a probléma kétségtelenül felmerül az én szövegemhez kötődően is. Sok diák és tanár kérte, hogy majd hadd olvassa el a doktori szövegét. Én szívesen átadom nekik, de biztos vagyok benne, hogy nem lesz könnyű a megértése sajátos nyelvezete miatt. Mindent megteszek azonban, hogy segítsen valamilyen módon a kérdések érthető felvetését az ő számukra is. Talán meg kell küzdenem azzal az első részben idézett jelenséggel is, amit Spindler–Spindler (1992) említ, hogy az etnográfiai gyakran a résztvevők értelmezéseinek túlműtató interpretációkat hoznak létre, és ezeket ők nem fogadják pozitívan. De ez a párbeszéd és kommunikáció kérdése is.

A fiú, akitől hajdan az óráról szóló film ötlete származott, végül nem csinálta meg (most kérdeztem meg tőle msn-en), de annyival tartozom neki (is), hogy megírjam: remélem, e doktori legalább kicsit „fejbe tud kólintani” vagy – az ő egykori vulgáris szavait idézve (bocsánat) – „oda tud baszni” az oktatási rendszernek... (no ez kétségtelenül érthető megfogalmazás például a diákok számára is).

6. Pedagógia következtetések, utak, irányok

Úgy gondolom dolgozatom végén jó összefoglalni tétel vagy tézisszerűen azokat a szövegekben már benne rejlő pedagógiai dimenziókat, amik kihívást és egyben útmutatást jelent(het)enek a(z iskolai) nevelés számára az ifjúsági (szub)kulturák szempontjából ennek az etnográfának a fényében. Tisztában vagyok vele, hogy a tézisszerű megfogalmazás szinte romboló lehet egy narratív megközelítésű szöveg után, aminek pont az az erőssége, hogy kevésbé lezáró és kategorikus, s így fluid tud maradni. A tudományos megformáltságnak azonban követelménye e tételeesség, amelynek most engedelmeskedem, hangot adva a tételek leegyszerűsítő voltának. A következő mondatok egyébként jól rávilágítanak arra, hogy az egyetlen iskoláról szóló elbeszélés jól működtetethető, retorikailag meggyőző lehet – az egész korábbi szöveg figyelembe vételével – a konkrétan túlmutatóan is (kiterjesztve az értelmezést):

- Fontos megszólaltatni eltérő, újat felmutató narratívákat az iskolai nevelés(-oktatás)ról, mert ezek erőteljesebben lehetnek az innováció előmozdítói, mint a praktikus, módszertani kérdésekre fókuszáló projektek, képzések stb. Termékeny lehet egy, az irodalmi és tudományos műfajt keverő reflektív, retorikai, expresszív és allegorikus írás e narratívák felmutatásában.
- Gyümölcsöző lehet egy olyan értelmezés, mely a pedagógia szélesebb kulturális folyamatokra fókuszáló interpretációját adja, és így lehetővé tesz egy komplexebb, nyitottabb, de hatékonyabb, transzformatív jellegű nevelési megközelítést, gyakorlatot.
- Szükség van az iskolai nevelés etnográfiai kutatására, mert új szempontokat adhat az iskolai élet értelmezéséhez:
 - egy idegen test, liminális szubjektum megjelenésével a zárt közegben;
 - egy olyan írásmű létrehozásával, amely nagy mennyiségű iskolához kapcsolódó szöveget ír újra;
 - a kutató által (a saját testében is) meg tapasztalt pedagógiai dimenzióknak a közvetítésével;
 - a diákok hangjának újrairrott megszólaltatásával;
 - a megszokott iskolai szereplők nézőpontjától eltérő narratívák felépítésével.
- Érdemes olyan a pedagógiában kevésbé megjelenő fogalmak mentén újraértelmezni a nevelési folyamatot, és a nevelés alanyát, az embert, mint a kultúra, test, „írás”, maszk, performansz, társadalmi nem (gender), beavatás, tőke stb. Egy olyan pedagógiai antropológia alakítható így ki, amely nem hagyja figyelmen kívül a kulturális-társadalmi konstituáltságot, fluidabb, de egyben kritikai is. Ez hatékonyabban járulhat hozzá a társadalmi átalakuláshoz és ezen belül az egyének és közösségek önalakításához.
- Az iskola egy rendkívül bonyolult, ellentmondásos gazdasági-társadalmi alapú, de diszkurzív hálóban helyezhető el. Ezt a helyzetet mind az oktatáspolitikának, mind az intézményeknek sokkal figyelmesebben kellene végiggondolniuk, értelmezniük, és döntéseikben figyelembe venniük.
- A pedagógiai-kulturális folyamatok mögött fölfedezhető a magát elrejtteni akaró tőke hatása és befolyása, amely áruvá teszi az embert, kiszolgáltatja a globalizált kizsákmányoló kapitalizmusnak.
- Az iskolai hivatalos nevelés értelmezhető bevésésként, amely hegemon, kapitalista kulturális mintákat akar bevésni a tanulók testébe, erőteljes kontrollmechanizmusokkal. Ez képes lehet beírni a tanulók bőrébe e minták egy részét, de mivel a fiatalok szembe is szállnak e bevéséssel, és mivel felszíni

marad, a testet nem vonja be egészében (érzelmeik, aktivitás), ezért számos tekintetben nem tud valóban formálódni.

- A bevézés legártalmasabb következményei lehetnek: (a) az uralkodó kulturális mintáktól eltérő fiatalok arcának negatív elbeszélése, melyet ők is magukévá tehetnek, (b) a túlélő, kijátszó alkalmazkodás magatartásformája, (c) a kritika nélküli elfogadás, (d) a társadalom megváltoztathatatlanságának tudata.
- Az iskolában megjelenik egy szubkulturális pedagógia is, mely a hivatalossal ellentétben a fiatalok aktivitására, érzelmeire, ellenállására, ironiájára épít, és egy színesebb, hibridebb, fluidabb identitás-felépítést tesz lehetővé. A karneválként is értelmezhető szubkulturális világ alapvetően áthatja az iskolát, a hivatalost kikezdő, alternatív „világot” teremt, s így megkérdőjelezi az iskolai életéről szóló mainstream elbeszéléseket. Ebben a karneváliságban nem csak a diákok, de a tanárok is benne vannak, különböző módokon.
- A hivatalos pedagógia tanulhat a szubkulturálistól, mert az – úgy tűnik – hatékonyabban tudja formálni a tanulók testét, és ezt nyitottabban is teszi. Szükség van tehát a szubkulturális színterek és pedagógiák elmélyültebb tanulmányozására a neveléstudományban. A mindennapi pedagógiai munkában pedig sokszor maguk a diákok adnak útmutatást kérdéseikkel, ellenállásaikkal arról, hogyan lehetne másképp a bevézésből kilépve nevelni.
- Egy a liminális felé is nyitott beavató jellegű nevelés, mely nem bevézni akar, hanem a fiatal bevonásával, aktivitására, alkotására, kritikájára építve segíteni (ön)alakításában „hatékonyabb” lehet ebben a posztmodern társadalmi kontextusban. Határátlépő pedagógia ez, mely interkulturális mestizaje identitásmódok felépítését teszi lehetővé. Ugyanez igaz az oktatásra is, amelynek a tudás együttes, alkotó létrehozásává kellene alakulnia. Pozitív, de nem elegendő a tanulás *mellett* megjelenő diákaktivitás (kreativitás) az iskolában.
- Figyelembe kell venni ugyanakkor, hogy a szubkulturális pedagógia ugyanúgy ki van szolgáltatva a töke uralmának, és könnyen lehet a fiatalok fogyasztóvá nevelésének, áruvá alakításának az eszköze, az öncélú ironia és lázadás előmozdítója.
- Ezért nagy szükség lenne az ellentéteket, antagonisztikus szembenállásokat félre tevő közös fellépésre a kapitalizmus tőkeuralmával szemben, egy kritikai, a társadalmi-kulturális folyamatokra rákérdező, és azokat alakítani akaró pedagógiára. Ennek útja a fent megrajzolt határátlépő elemein túl, a dialógus, az elnyomás közös elemzése, az aktív szociális cselekvés és a ráébresztés folyamata, mely sajnos ebben az etnográfiaiában nem kapott megfelelő szerepet mindezekig.
- A transzformatív pedagógiához – mivel a probléma rendszerszintű – szükség van makroszintű változásokra, de végső soron ezen a szinten csak a kapitalizmus eltűnésével lehetséges a gyökeres változás, ami valószínűleg csak hosszabb távú küzdelem gyümölcse lehet, s így ebben a küzdelemben a mikroszinten folyó harcok is fontosak, ha beilleszkednek egy szélesebb társadalmi összefogásba. Közben számos oktatáspolitikai intézkedés elindulhat a határátlépő iskolai nevelés, a nagyobb egyenlőség és végül a kapitalizmus lebontásának irányába, ha elhamarkodott döntések helyett figyelembe veszi a bonyolult társadalmi szövetet és a tanárok hangját.
- A társadalmi (pedagógiai) átalakításban egy ilyen doktori szövege is komoly részt vállalhat, és megfelelő közvetítéssel kell(ene), hogy vállaljon.
- A változás folyamatához szükség van nyitott, a fiatalok szavára figyelő, határátlépő pedagógusokra, akik személyiségükkel is hatnak. Az igazi határátlépéshez azonban a leginkább egy tudatosabb, tudatra ébredő tanári

reflexióra lenne szükség, amely segíti a pedagógusokat eltérő társadalmi-kulturális narratívák megfogalmazásában.

- Ehhez olyan tanárképzésre és tanártovábbképzésre lenne szükség, amely figyel a tanárok hangjára, szembesül (társadalmi-kulturális) hálóbba helyezettségükkel, és nagyobb hangsúlyt helyez a hagyományosan erős pszichológiai szempontok mellett (megkockáztatom néhol helyett) a társadalmi, szociológiai dimenziókra.

Befejezés

A kitartó olvasó elért a hosszú út végére. Vallomásom, történetem már az ő története is. Benne íródhat tovább. Mit is írhatnék befejezésképp. A le(nem)zárás már megtörtént, az összefoglaló felvetéseket leírtam, a dolgozat határait és gyengéit is megjelöltem.... Mivel tehát a befejezésben kanonikusan elvárt gesztusoknak már eleget tettem, nem maradt más hátra e kötelező zárásban, mint elbúcsúzni az olvasótól. Rábízni a kérdést: sikerült-e a kísérletem, illetve mennyire sikerült? Rábízni magam, vallomásom, az „én”-em. Kiadni, kisajátíthatóvá tenni a szövegem. Erről Judith Butlert idézem búcsúzásképpen: s így nem az „én” szavaimmal köszönök el, hanem kisajátítom az ő szövegét, magamévá teszem, ezzel ellene is mondva (meg is erősítve) szövegének állítását az uralhatatlanságról. Tegye ezt az olvasó is bátran az „én” szöveggemmel, hiszen feladtam „magam” magam:

„A szubjektum decentrálásának egyik ambivalens implikációja, hogy az ember írása szükségszerűen és elkerülhetetlenül kisajátítható. De a tulajdonlásba vetett hit feladása egy sor fontos politikai következménnyel jár: mert az ember szavainak átvehetősége, átalakíthatósága és deformálhatósága sokféle utat nyit meg egy közösség előtt. Az a remény, hogy valaki valaha is tökéletesen felismeri magát a jelölőmunkájának mátrixát képező feltételek között, biztosan csalódáshoz vezet. A beszélő nem birtokolja a szavakat – ez viszont a kezdetektől fogva így van, mert a beszéd mindig valamilyen módon egy idegen beszéde magunkon át és önmagunkként, egy olyan nyelv melankolikus ismétlése, amelyet soha nem magunk választottunk, nem készen találtuk mint használati eszközt, hanem ami mintegy használ minket: a beszélő birtokától megfosztva kerül a nyelvbe, mert ez a „valaki” és a „mi” instabil és folyamatos feltétel, a kötelező érvénnyel bíró hatalom ambivalens alapja.” (Butler, 1993/2005, 228–229.)

MELLÉKLETEK

Melléklet 1.

Tudománytörténeti narratíva

I. A pozitívizmusig és azon túl

A nyugati tudományosság története jól felépíthető egy olyan narratívába ágyazva, amelyben egyrészt bizonyos fordulópontokat beszélünk el, másrészt vitákat konstruálunk a különféle megközelítésmódok között. Nincs mód arra, hogy e disszertációban a tudományosság egész történetét a kezdeteitől bemutassam, ezért az utóbbi idők fordulataira, kihívásaira koncentrálok, leginkább a pozitívizmustól kezdve. Természetesen maga a pozitívizmus is legjobban történeti beágyazottságban értelmezhető. Nyíri Tamás szerint: „A pozitívizmus gyökere a francia szkepticizmus és materializmus, az angol empirizmus és a kanti fenomenalizmus.” (Nyíri Tamás, 2003, 375.) E mögött a gondolat mögött persze ott van egy könnyen kínálkozó (vitákat konstruáló) narratíva, mely egyszerűen ketté osztja a nyugati filozófia és tudomány történetét Platón követőire, a metafizikusokra és a Platónnal szembenállókra: akik relativisták, nominalisták, szkepcitisták, sőt nihilisták. E leegyszerűsítő kettősség határozott elutasítását máris szeretném jelezni elbeszélésem elején. A történet sokkal összetettebb.⁹²

Az tény, hogy hagyományosan Platónat tekintik a különféle filozófiatörténetek a nyugati „gondolkodás” atyjának, kiinduló bölcselőjének. S mielőtt a pozitívizmusról lenne szó kikerülhetetlen egy nagyon rövid ismeret- és tudományelméleti vázlat megrajzolása, Platónból kiindulva.⁹³ A görög filozófus kétségtelenül egy határozottan metafizikai lét- és ismeretelmélet megalapozójának tekinthető ideatanával. A mai tudományelmélet felől újra olvasva jelentősége azonban leginkább abban áll, hogy a világ megismerését társadalmilag mintegy ketté osztja. A valóság meglátása nem mindenkiné adatik meg: a filozófus az, aki meglátja az árnyjátékban tükröződő figurák valóságát, ezért az ő feladata a többiek vezetése, akik csak az árnyakat látják. Nem véletlen, hogy, mint arról sokan elfeledkeznek, híres barlanghasonlata az Állam című művében szerepel, s pontosan a filozófusok vezető társadalmi szerepének alátámasztásaként. Kézenfekvő a párhuzam a felvilágosodás programjának folyományaként megszülető narratívával, mely a tudomány, s különösen a tudósok vezető társadalmi szerepét emeli ki.

Arisztotelészt szembe szokták állítani Platónnal „realizmusa” miatt. Az azonban közös mindkettőjükben – és ez a feltételezés elkíséri hosszú évszázadokon át az ismeretelméletet – hogy tételeznek egy valamilyen módon megismerhető, megragadható valóságot.⁹⁴ Arisztotelész *adaequatio*-tana azért kiemelkedő jelentőségű, mert a középkori skolasztikus filozófiát határozta meg. A kereszténység Aquinói Szent Tamással szakított a (neo)platonizmussal való szövetségével, és ismeretelméletét alapvetően realista alapokra helyezte. A kép azonban ez esetben is összetettebb. Látnunk kell, hogy Szent Tamás nagyon is tisztában van vele, hogy a megismerésünk relatív, másrészt tudományelméletileg egy a deduktivitáson alapuló szemlélet jellemzi a skolasztikát,

⁹² Ha már felosztásokról van szó, akkor elgondolkozhatunk egy platóni (idealista) hagyományt, melyben ott van Kant is, és egy arisztotelészi realista hagyományt, amelyben bizonyos értelemben – meglepő módon – egymás mellé helyezhetjük Aquinói Szent Tamást és a pozitivistákat.

⁹³ Ebben a részben Nyíri Tamás (2003) munkáján kívül nem adok meg hivatkozásokat (az egyes filozófusok műveire), mert elbeszélésem nem az írás során konkrétan ellenőrzött szövegekre épít, hanem korábbi, elmélyült tanulmányaimra a filozófia és teológia területén.

⁹⁴ Érdekes itt megjegyezni, hogy vannak Arisztotelésznek posztmodern újraolvasásai is. Pl.: Pellerey (1998).

amelyet egyébként újra felfedez a posztmodern konstruktívizmus. Ezen túl Aquinas retorikája, retorikusan felépített tudománya szintén összeköti őt a retorikát újra fölfedező 20. századdal.

Bár elvettem a leegyszerűsítő kettősséget, történetileg mégis egyfajta vitatkozó másik oldalként jelennek meg az ókorban a szofisták, akik megkérdőjelezik az ismeretelméleti realizmust, és a retorika középpontba állításával az „igazság” és megismerés társadalmi vonatkozásaira hívják fel a figyelmet, a középkori skolasztikával szemben pedig Okham és a nominalisták, akik úgy is újraolvashatók mint a jelölés-jelentésadás folyamatára reflektáló gondolkodók.⁹⁵ Érdemes még említést tenni továbbá a teológia másik irányáról is: a misztikusok írásairól (pl. Keresztes Szent János), és a holisztikus, spirituális keleti teológiáról, amely igazi alternatívát kínál a nyugati „tudományos”-skolasztikus teológia mellett (azzal szemben).

A skolasztika hanyatlása után a reneszánsz értelmezhető az eddigi tudás felbontásának korszakaként, míg a 17. és 18. század inkább rendszerező jellegű (Nyíri Tamás, 2003). A természettudományok felé való fordulásnak nagyon fontos szerepe van a tudományelmélet alakulásában. A korábbiakkal ellentétben nem a teológia lesz „a” tudomány, és a „tudományos”, hanem a természettudományoknak nevezett terület, amely a megtapasztalhatóként jelenik meg a meg nem tapasztalható (ezért kritikusan értelmezett) metafizikaival szemben. Leegyszerűsítően két irányzat jelenléte, „vitája” határozza meg a következő korszakot: a racionalizmusé és az empirizmusé. Módszertanilag a deduktívítás és induktívítás szembenállásaként is olvasható a két megközelítés vitája. Az empirizmus a tapasztalást, a racionalisták a gondolkodást tekintik megismerésünk útjának, (elsődleges) forrásának. Minden ismeretelmélettel foglalkozó filozófus óhatatlanul e vita örökségét kapja és viszi tovább. Így Hume is, aki gyakorlatilag végigviszi következetesen az empirizmusból fakadó gondolkodásmenetet és eljut az okság elvének tagadásáig. Máig ható – a pozitívizmust megalapozó – nézete szerint a tudománynak a feladata a minél több induktív módon szerzett törvény föltárása, amely közelebb visz az igazsághoz, de azt sohasem érheti el. Szerinte csakis az indukcióval (minél több esetből következtetve) juthatunk valószínű ismeretekhez. Kant viszont kifejezetten közvetíteni akar a két általa szélsőségesnek tartott irányzat között, pontosabban egy olyan elméletet ír le, amely szerint szerepet kap mind a tapasztalás, mind a gondolkodás (gondolatok, fogalmak) az emberi megismerésben. Kant sokszor hivatkozott és zseniális ismeret- és tudományelmélete nem választható el az ő személyes történetétől, érdeklődésétől. A tiszta tudomány feltételezése, mely egyetemes és szükségszerű összefüggésekre jut értelmezhető úgy, mint matematikai érdeklődéséből, sőt sajátos, rendkívül rendszerezett életviteléből fakadó előzetes nézet (Nyíri Tamás, 2003). Azért tartom lényegesnek ezt az értelmezést, mert tudományfelfogása mai napig (rejtett formákban) kísért, sokszor reflektálatlanul, miközben szinte mindenki megfedlekkezik erről a személyes eredetről. A másik oldalon az, hogy Kant kiemeli a tudat szerepét a megismerésben szintén következményekkel járt: a reflektivitás, a megismerési folyamatra, annak hatáira való koncentráció kikerülhetetlenül része lett a tudományelméletnek, metafizikakritikája pedig alapja későbbi relativizáló kritikáknak. Így valamilyen módon Kant örököseinek tekinthetők mind a pozitivisták, mind a velük vitatkozók. Általában is elmondható, hogy Kant után a tudományos megismerésről már nem lehet ugyanúgy beszélni. Az egyik legmeghatározóbb irányzat, a pozitívizmus is a kanti kételyek után születik, és abból indul ki, hogy a dolgok lényegét nem ismerhetjük meg, csak a tapasztalásban adott tényeket (jelenségeket) és összefüggéseiket.

⁹⁵ Nyilván sokféle értelmezése lehet a szofisták és nominalisták filozófiatörténeti szerepének. Ez az újraolvasás csak az egyik lehetséges. Nyíri (2003) pl. egyértelműen kritikusan közelíti meg ezeket az irányzatokat a maga következetes metafizikai megközelítéséből.

A pozitívizmus az a 20. századi tudományelméleti irányzat, mely alapvető pro és kontra vonatkozási ponttá vált. A pozitívizmus (és a pozitivisták), mint kifejezés (jelző) a viták során túl is mutat a történeti pozitívizmuson, és egyfajta átfogó fogalomná lett minden olyan elgondolás leírására, amely a tények empirikus úton való megismerhetőségét, az általánosítható, igazolható (verifikálható) tudományos igazságok kimondásának lehetőségét feltételezi a (társadalmi-történeti-nyelvi) értelmezés figyelmen kívül hagyásával. Természetesen a hermeneutikai megközelítés képviselői írják le így a pozitívizmust (vagy egyszerűen használják így a kifejezést), mint nagy „mumust”, amivel újra és újra szembe kell szállni. Ma már gyakorlatilag senki nem nevezi magát pozitivistának, mégis sok kutatót ér ez a vád, pontosan a fenti értelmezés miatt. Én magam is fogom ilyen értelemben használni a pozitívizmust, pozitivisták kifejezéseket, mert az emancipatorikus episztemológiai narratívában, amit fölépíték, a pozitívizmus kísértete újra és újra feltűnik, kísért, megijeszt (mint a „mumus”), és álláspontom szerint valóban veszélyes: a bezáródás, az instrumentális racionalitás, a hátralépés, a diszkrimináció, az episztemológiai reflektálatlanság hordozója. Valójában nehéz feltárni, bemutatni az „eredeti” pozitívizmust, mert a későbbi értelmezések és továbbgondolások óhatatlanul ráterhelődnek a „történeti pozitívizmus” újraolvasására. Mindenesetre Comte egy praktikus megoldási módot kínál a kétely utáni, mégis biztos tudományos ismeret megszerzésére, a pozitív módszert, mely egy adott területen ismeri el az empirikus verifikálhatóságot, anélkül, hogy mélyebb „lényegét”, igazságot keresne. Rabja marad azonban az előfeltevésnek, hogy a tudománynak egyetemes, szükségszerű igazságokat kell kimondania. Tőle ered tovább a tudományok lágyabb és keményebb felosztása, valamint a tudomány társadalmi haladást elősegítő szerepének képe, mely mai napig igen jelentős (akár ebben a doktori folyamatban is). A pozitívizmust vonatkozási pontnak tekintve a továbbiakban röviden bemutatom a továbblépő, megkérdőjelező irányzatokat, fordulópontként értelmezhető új megközelítéseket.

A neopositívizmus fontos fordulatot jelent, mert ugyan továbbra is az objektivitás és univerzális érvényesség fogalmaihoz tartja magát, de csak egy adott nyelvi kereten belül. Kant a priori-ját a logikai pozitívizmus a nyelvbe helyezi, s ezzel megnyitja az utat a nyelvi fordulat előtt. Nem véletlen, hogy a korai Wittgenstein ebből az iskolából indul el, hogy a nyelvi meghatározottság egyik legradikálisabb megfogalmazójává váljon. Carnap és a Bécsi Kör filozófiájának racionalitásfogalma már a relativizálás irányába mutat (Bourdieu, 2001/2005).

Poppert (1934/1984/1997) sokan tekintik a pozitívizmus kritikusának. Rendszere valóban már nem az induktivitásra épül, feladja a verifikálhatóság kritériumát, komolyan véve Hume-ot. Módszeres kutatásokból születő tudományos modellekben és hipotézisekben gondolkodik. A metafizikától a tudományokat elválasztó demarkációs kritériumnak a falszifikálhatóságot teszi meg (Popper, 1934/1984/1997). Az elméletek mindig ideiglenes korroborálásáról beszél, nem végleges igazságról, igazolásról. Meglátásom szerint azonban valójában ő is a pozitívizmus körén belül marad, annak a „továbbfejlesztője”, mert – ugyan a verifikálhatóság problematikus pozitivisták kritériuma helyett a falszifikálhatóság fogalmát vezeti be, rendszere szemben a leegyszerűsítő induktívizmussal hipotetiko-deduktív, s nagyobb hangsúlyt helyez a tudományos közegre, amelyben az állítások falszifikációja megtörténik, mégis – alapvetően osztja a pozitívizmussal abban, hogy nem reflektál az értelmezés kérdésére, egyoldalúan a természettudományból indul ki, és gyakorlatilag teljesen kimarad a történetiség aspektusa elméletéből.

Jól látszik, hogy a tudományon a fenti episztemológiák kimondva-kimondatlanul a természettudományokat értik. Dilthey (1910/2004) munkássága azért jelentős fordulópont

ezen a téren, mert az általa szellemtudományoknak nevezett nem természettudományos episztémé tudományosságát igyekezett kimutatni, miközben leírta ezek sajátosságait. Bár a legtöbbször ma már túlhaladottnak vélik megítélésait, illetve alapvetően sikertelennek próbálkozásait, mégis írásai jól rámutatnak arra, hogy a tudományelmélet mennyire a reneszánsz óta nagyot fejlődött, s végül a tudományosságot (egyébként mai napig) uraló matematikai alapú, a természet tényeit tanulmányozó (természettudományosnak nevezett) irányra épül⁹⁶. Dilthey (1910/2004) valójában szintén tekinthető a pozitivizmushoz kapcsolódónak, hiszen a társadalomtudományok tényeinek *igazolhatóságát* igyekszik felmutatni, akkor is, ha nála ezek a tények alapvetően különbözőek a természettudományokéitól, és a szellemtudományok kérdésfeltevése is más.

Itt érdemes szót ejteni a hagyományos szétválasztás érvényességének kérdéséről: társadalomtudományok (bölcsezzettudományok) és természettudományok⁹⁷. A máig élő szétválasztásnak számos társadalmi, tudománypolitikai magyarázata van, nem beszélve a hagyományokhoz kötöttség szerepéről, amely minden ellentétes image-építés ellenére (mint pl. „az innovatív tudomány” képe) nagyon fontos a tudományos közéletben. Egyre többen hangsúlyozzák azonban, hogy az episztemológiai szétválasztás nem indokolt. Míg korábban azt a tendenciát láttuk, hogy természettudományos módszereket (és episztemológiát) vettek át társadalomtudományi kutatások, tudósok, addig ma arról, hogy nincs két tudomány, inkább egy értelmezői paradigmából kiindulva lehet hallani, s a természettudományos kutatásokban is megjelennek a társadalomtudomány kihívásai, sőt megközelítés-módjai. Mindennek ellenére a szétválasztás él, és számolni kell vele. A természettudósok jó része nem tud mit kezdeni a hermeneutikai kihívással, a társadalomtudósoknak pedig még mindig meg kell vívniuk a csatájukat egy a tudományra prevalensen mint természettudományra tekintő közegben. Ezt vagy úgy teszik, hogy módszertanilag és episztemológiailag a természettudományokban még mindig uralkodó pozitívista paradigma megközelítését teszik magukévá (pl. Csapó, 2002a, 2002b), vagy pedig szállnak szembe azzal – eltekintve a számos egyéb létező reakciótól –, felmutatva a társadalomtudományok kérdésfeltevéseinek provokatív, kihívó jellegét a hagyományos természettudományi perspektíva számára is (pl. Kende Anna–Vajda Róza, 2008). Én magam szintén ez utóbbi kategóriába sorolom magam, s ezért elsősorban pragmatikusan tartom fontosnak a két tudományág elkülönítését, nem elméleti szinten. A társadalomtudományt vagy más nyelvek szóhasználata szerint az embertudományt továbbá még egy momentum miatt látszik hasznosnak elválasztani a természettudománytól: ez pedig az emberi és társadalmi jelenségek komplexitása, mely nem tesz lehetővé olyan mérhetőséget és operacionalizálást, mint a fizikai világ jelenségei esetében. (Lakatos, 1997b; Cambi–Piscitelli, 2005) Itt azonban már megjelenik egy antropológiai szempont is: annak elfogadása, hogy az ember több mint biológiája. Ha pedig elfogadjuk az ember szellemi mivoltát, akkor misztérium volta is hangsúlyossá válik, s így ellenáll az egzaktul leírni akaró tudománynak, kiszalad annak kezei közül, ahogy meg akarja ragadni, leírni, operacionalizálni. Az EMBER egy holisztikusabb, komplexebb, nyitottabb megértést kíván meg a tudományban is.

Dilthey felvetésein túl a társadalomtudományok felől komoly kihívás érte a pozitívista tudománysemléletet különösen a történetiség oldaláról. Az első

⁹⁶ Sőt mint láttuk erre ráerősít Kant személyes története, s az ebből fakadó tudományfelfogás.

⁹⁷ Többféle szóhasználat létezik a tudományok felosztásában. Angol nyelvterületen például sokszor hármas felosztással élnek: *social sciences*, *humanities* és *science*. Latin nyelvű nyelvterületeken szívesen használják a embertudományok (*scienze umane*) kifejezést a pszichológia, antropológia, szociológia, pedagógia területére. A hármas vagy akár négyes (különválasztva a pszichológiai-pedagógiai tudományokat) irányú felosztás felé mozdulás nálunk is megfigyelhető, ami megmutatkozik a különféle önálló karok létrejöttében is.

megemlíthető gondolkodó Marx. Alap és felépítmény tanával a tudományt a társadalmi viszonyok termékének tekinti, s történeti oldalról közelíti meg, valamint felhívja a figyelmet az ideológiák szerepére a tudománytörténetben; és a megismerés dialektikájára. Ezzel kikezdi az empirista tudomány univerzalizmusát, naiv realizmusát (Althusser, 1968). Marx későbbi követői erőteljesen kritizálták a pozitívizmust. Gramsci szerint a tudomány, mindig valamilyen ideológiába burkolva jelenik meg (Gramsci, 1970). A Frankfurti Iskola kritikai elmélete azon túl, hogy újra hangsúlyozza tudomány történetiségét, határozottan kritizálja a pozitívizmust, méghozzá etikai oldalról (Horkheimer 1937/1976; Tar Zoltán, 1986).

A másik tudománytörténeti kihívás Kuhn (1962/1984) részéről érkezett, aki mintegy lerántotta a leplet a tudományok alakulásáról, megmutatva annak alapvetően történeti és konvencionális gyökereit. Kuhn alapos elemzéssel mutatja meg művében, hogy a tudománytörténet paradigmaváltásai milyen nem „tudományos”, hanem társadalmi hajtóerők nyomán mentek végbe.

Az egyik legradikálisabb kihívás – nem csak a pozitívizmust, hanem általában – a tudományosságot Feyerabend (2002⁹⁸) részéről érte azonban. Sokat idézett mondata(i) igazi „jobbgyenes” (követve szövegének stílusát) a tudomány „papjainak”:

„Nincs tehát világosan megfogalmazható különbség mítoszok és tudományos elméletek között. A tudomány egyike az emberek kialakította számtalan életformának, és nem is föltétlenül a legjobb. Hangos, pimasz, drága és föltűnősködő.” (Feyerabend, 2002, 475.)

Egy tudományos szöveg mit tehetne mást, mint gyorsan elhatárolódik egy ilyen mítoszt, vallást, beszorkányságot és tudományt egy szintre hozó, „tudománytalan” megállapítástól. Ezzel azonban furcsamód pont Feyerabend kijelentését igazolná. Hiszen ez nem lenne más, mint merőben autoriter gesztus, mely nem vet számot a szöveg kérdésfölvételével. Érdemes pedig számot vetni. Mielőtt beszorkánnyként égetnénk Feyerabendet illetve szövegeit ártalmas relativizmussal vádolva, érdemes komolyan vennünk ironiáját. A kollázsszerűen összeállított *A módszer ellen* mű szövege, története mintegy elő is segíti az újraolvasás-írás szüntelenül fenntartandó folyamatát. Valójában maga a szöveg ad kulcsot az (újra)olvasásához, értelmezéséhez. A kínai kiadás előszavában fogalmazódik meg a világos tétel: „azok az egyesemenyek, eljárások és eredmények, amelyekből a tudomány fölépül, nem rendelkeznek egységes struktúrával.”, amely tételt az „antiracionalista” Feyerabend több száz oldalon, rendkívül meggyőző érvekkel, történeti megközelítésben, ha úgy tetszik: értelemre hatóan, „racionálisan”(?) kifejt. Vagyis a „tudományellenes” mű olvasható tudományosként. Feyerabend értelmezői és kritikusai gyakran felejtik el a 82-es kiadás előszavának elejét, amely a műről mint Lakatosnak írott levélről, a közös vállalkozásról mint pokolian jó mulatásról, és az anarchizmus *maszkjáról* beszél, melyet a szerző szívesen ölt magára. Később a 3. angol kiadásban implicit dekonstruktörnek nevezi (ki) magát a szöveg szerzője. Ha ezeket a kontextuális elemeket komolyan vesszük, akkor Feyerabend szövegkollázsa értelmezhető rákérdező játékként, gondolkodásra késztetésként (ahogy ő maga írja a dekonstrukcióról), ironikus paradoxonok megfogalmazásaként. Így szemlélve semmiképpen nem antiracionalista ámokfutás a mű, hanem sokkal inkább az ironián és szerepjátékon keresztül kényelmetlen, de valódi kérdések felvetője. Nem arról van szó, hogy minden mese elfogadható és hasznos lenne, az „anything goes” nem ezt jelenti. Sokkal inkább annak veszélyére hívja fel a figyelmet Feyerabend, hogy a nyugati tudományosság egyfajta új vallás(osság)ként jelenik meg, alázat nélkül követel magának társadalmi hatalmat, miközben számos – a saját (valójában egzaktul sohasem működő)

⁹⁸ 2002 a magyar kiadás évszáma, mert minden kiadás egyfajta új rekonstrukció, „nincs eredeti” kiadás.

mércéi szerint – nem racionális folyamat vezérli. Feyerabend anarchizmusa a tudományosság egyfajta demokratizálódását, pontosabban a demokratikus társadalmi rendbe beépülését kívánja meg és segíti elő: a köré épült mítosz ironikus, de nem irracionális lerombolásával. McCloskey (1983/2007) a tudomány retorikusságáról írva veszi védelmébe Feyerabendet, s száll szembe az irracionálitás bélyegét rásütőkkel. Így ír:

„A retorikára való felhívás ugyanakkor nem jelent irracionális érvelésre való felhívást. Épp ellenkezőleg. Annak az irracionálisnak a hátrahagyására szólít fel, ami mesterségesen leszűkíti az érvek palettáját. Arra buzdít, hogy kezdjünk emberi lényekként érvelni.” (McCloskey, 1983/2007, 98.)

Akik irracionálisnak titulálják Feyerabend érvelő szövegeit, azok egyfajta, jól körülhatárolható racionalitás jegyében teszik ezt. A fenti történetiként aposztrófálható kihívásokon túl több 20. századi episztémológia rámutat arra, hogy a nyugati, (poszt)pozitivistá racionalitásértelmezés csak egy a lehetséges interpretációk közül. Azért mert egy megközelítés nem illeszkedik egy specifikus racionalitásfelfogáshoz, még nem irracionális. A feminista és posztkolonialista kritika erőteljesen megkérdőjelezi, sőt megtámadja a nyugati modern tudományosságot rákérdezve gyökereire. Feminista oldalról (pl. Cixous, 1976/1997; hooks, 2003; Haraway, 1998/2003; Scheurich–Young, 1997; Sprague–Kobryniewicz, 1999) többen rámutatnak a mainstream tudományfelfogások patriarchális természetére. Egyrészt a tudás mindig kontextushoz, társadalmi-kulturális szituációhoz kötött (*situated knowledge*) és testen keresztül, kikerülhetetlenül „testi” (*embodied knowledge*). Ha pedig így tekintünk a tudásra – és az érzékelés középpontba állításával a még maga pozitívizmus is testinek tekintti azt – akkor a fehér középosztálybeli férfi testéből, testén keresztül születő tudásról kell beszélnünk a nyugati tudományosságban (Haraway, 1998/2003; Sprague–Kobryniewicz, 1999). Másrészt, ha a kutatásokra tekintünk, akkor a természeti vagy társadalmi jelenségek egzaktnak titulált föltárása mögött – a feminista kritika szerint – az uralás patriarchális logikája rejtőzik: a dichotomikusan rajtam kívülállóként tételezett „világot” meg kell ragadnom, magamévá kell tennem, hogy megfogható, uralható legyen. A posztkolonializmus hasonlóképp leplezi le a nyugati tudományosság másik rejtett (hatalmi) arcát (Scheurich–Young, 1997; Bhabha, 1994; McLaren–Farahmandpur, 2005; Fine, 1998; Kende Anna–Vajda Róza, 2008): a fehér civilizációhoz kötöttségét. A feltárandó „valóságos világ” valójában a modernizmus konstrukciója, melyet kivétel nélkül fehérek építettek fel. Ahogy Scheurich–Young összefoglalja: „A modernizmus egy olyan episztémológiai, ontológiai és axiológiai hálózat, amely olyanná „teszi” a világot, ahogyan a domináns nyugati kultúra ismeri és látja azt.” (Scheurich–Young, 1997, 138.) Ez nem azt jelenti, hogy a fehér tudósok, filozófusok rasszisták lettek volna, hanem csak azt, hogy a saját kulturálisan-történetileg konstituált szubjektivitásuk nyilvánvalóan meghatározta tudományépítésüket, mint ahogy maguk a tudományos szövegek is a fehér nyugati civilizáció kontextusában jöttek létre és interpretálódtak. Más rassz-alapú episztémológiák (pl.: Collins, 1990/2003) kritizálják a nyugati tudományosság technicizáltságát, személytelenségét, látszólagos érzelemmentességét, egyoldalúságát, amely az általánosnak a partikulárisval szembeni nagyobb igazságértékét állítja, megelégedve arról, hogy az „általános” mennyire nem az valójában, illetve, hogy az általánosság (s az általánosítás kritériuma) szintén többértelmű konstrukció.

Az, hogy ezek a kérdések ilyen módon fölvetődnek, elhelyezhető a posztmodernizmus névvel illetett szellemi irányzat (?), gondolkodásmód (?), megközelítésmód (?) ismeretkritikai álláspont (?) kontextusában. Úgy is értelmezhető: ezek a kérdések posztmodern nézőpontból vethetők fel, az teszi lehetővé a problémák

ilyen megfogalmazását, illetve (részben) maguk ezek a felvetések a posztmodernizmus megteremtői. Lehetne tehát posztmodern fordulatról, kihívásról is beszélni. Nagyon nehéz azonban meghatározni, mit is tekinthetünk posztmodernnek. Sokszor előfordul, hogy egy szerző szövegét saját maga vagy más posztmodernnek itéli, míg mások, vagy esetleg saját maga később még inkább a modernitáshoz tartozónak értékeli (esetleg késő modernnek) (pl. Scheurich, 1997a). A posztmodernizmus, mint filozófiai gondolkodásmód (?), pontos körülírásába épp ezért nem megyek bele. Mint munkadefiníció elfogadható, hogy egy olyan „irányzatról” van szó, amely erőteljesen a modernitásban gyökerezik, de túllép azon, végső soron annak megkérdőjelezését jelenti. Lyotard (1979/1993) szerint a posztmodern állapot a nagy, nyugati, magyarázó narratívák kihunyását jelenti, amelyek helyébe partikuláris narratívák lépnek. Az igazság egyértelmű kimondása helyett Wittgensteint újraírva Lyotard (1979/1993) összemérhetetlen nyelvjátékokról beszél. A posztmodern kérdéskör itt és más szövegekben erőteljesen kötődik a nyelvi fordulathoz a filozófiában, ami összekapcsolódik a hermeneutikai fordulattal. Saját újraolvasásomban én ezt az irodalomtudomány provokációjaként beszélem el a következő fejezetben. A posztmodernizmus leírása helyett választásom szerint tehát annak egyik kiemelkedő aspektusát (gyökerét?) járom körül.

A posztmodern tudományosságot kritizálják, vagy legalábbis a fenti felvetésekre hagyományos posztpozitivisták oldalról próbálnak válaszolni Bourdieu és Lakatos. Útkeresésük hasonló. Mindketten az úgynevezett racionalitást akarják „megmenteni”. Lakatos (1997) úgy véli, hogy a racionalitást kizáró, illetve háttérbe szorító tudománytörténeti és -filozófiai elméletek konvencionalisták, tehát alapvető kritériumként a konvenciót határozzák meg a tudomány alakulásában. A racionalitás ilyen kizárását azonban Lakatos veszélyesnek tartja, ugyanakkor belátja, hogy a történeti kihívásra nem ad megfelelő választ Popper. Ezért szembehelyezkedve Feyerabend szkeptikus anarchizmusával és Kuhn irracionálisan változó racionalis autoritás koncepciójával ő egy racionalis történeti rekonstrukcióra törekszik: a történeti elemzés racionalitásának felmutatásával igyekszik köztes álláspontot elfoglalni. Nem paradigmákról, hanem kutatási programokról beszél, amelyek elbírálása sem nem a tekintély, sem nem pusztán a józan ész alapján történik meg, hanem akkor tekintjük előre haladónak őket, ha elméleti növekedésük anticipálja empirikus növekedésüket, vagyis sikerrel jósolnak meg új tényeket.

Lakatos (közvetítő) próbálkozása figyelemre méltó, de erőteljesen kritizálható, mert kihagyja a hermeneutikai dimenziót, valamint az érdekek és értékek dimenzióját, nem reflektál racionalitásfelfogására, és alapvetően természettudományos alapon szól a tudományról.

Ez utóbbi nem jellemző viszont Bourdieu-re, aki kifejezetten tudományozológiai nézőpontból közelít a kérdéshez. Írásában (Bourdieu, 2001/2005) egyensúlyoz a történeti, társadalmi és filozófiai megközelítés között. Kantot újraírva Bourdieu a tudományos tudás szocio-transzcendentális feltételeit igyekszik feltárni. A tudomány szerinte egy olyan társadalmi mező, amelyben az interszubjektivitás, az univerzalizációs mechanizmusok révén az elismert igazság nem lesz csupán történeti-társadalmi kényszerűségek által kialakított konstrukció. Épp a szimbolikus erőviszonyok és az érdekküzdelmek járulnak hozzá ahhoz, hogy a (habermasi) legjobb érv ereje érvényesüljön: az igazságnak ki kell állnia a szabályozott interszubjektív vita próbáját. Úgy véli ezen kívül, hogy a gyenge autonómiával rendelkező társadalomtudományok úgy kerülhetik el a relativitást, és úgy lehetnek tudományosak, ha a saját eszközeivel reflektálnak magukra. Objektívációs folyamatra van szükség, amely – ismét nem csupán egyénileg, hanem interszubjektíven – objektíválja a kutatás alanyát, tárgyát, nézőpontját.

A tudós saját pozíciójának, érdekeinek tárgyasítását kiemeli Bourdieu e folyamatot tekintve, és ennek kontrét példáját adja könyvének utolsó fejezetében.

Bourdieu meggyőző módon rajzol meg egy olyan tudományosságot, amely az interszubjektivitás és a reflexivitás révén kerül el a relativizmust. Elméletének gyenge pontja azonban, hogy gyorsan lesöpri a nyelvi (és textuális) fordulat, az értelmezés kérdését; azt az illúziót teszi magáévá, hogy az objektívalással mintegy ki lehet lépni a társadalmi-kulturális hatások alól, valóban objektívvá lehet tenni a kutatásunkat, és mint lentebb majd látjuk önellentmondásba kerül, amikor érzelmi(-vallomások) alapon veti el a tudományosság érzelmi-vallomások oldalát.

2. Az irodalomtudomány provokációja

A fentiekben bemutatott történeti kiindulású kérdésfelvetés, megközelítés mellett (azzal párhuzamosan, s attól nem függetlenül) a XX. század filozófiáját (annak egy részét), s így tudományelméletét meghatározza a nyelvi-hermeneutikai problémafelvétel, amit *linguistic turn* (a nyelvi, nyelvészeti fordulat) néven emlegetnek. Már-már közhelynek tekinthető arról beszélni, hogy míg korábban az (tudományos, filozófiai) igazság nyelviségére, nyelvben adottságára nem fordítottak figyelmet, addig a XX. századi filozófia (egy része) pontosan ezt a tényezőt helyezi vizsgálódása középpontjába. Az erős szétválasztás ilyen narratívája azonban ez esetben is elnagyolt, hiszen a nyelv és értelmezés kérdése mindig is nagyon fontos helyet foglalt el a nyugati filozófiában, már az ókorban, később pedig a keresztény teológiában is. A szembeállítás narratívája azért is olyan erős, mert maguk a nyelviséget (vagy textualitást) középpontba állító szerzők (szövegei) teremtenek egy ilyen szembeállító történetet.⁹⁹ Különösen kiemelendő a kései Wittgenstein (1953/1998), aki a Filozófiai vizsgálódások szövegét egy Szent Ágoston idézettel kezdi, és az abban általa olvasott reprezentációs nyelvfelfogással helyezkedik szembe. Az ő szövege több száz oldalon szinte játékosan, és végig gyakorlati példákkal mutatja meg, hogy a nyelvben a jelentések a használatban jönnek létre, és a filozófiai (metafizikai) problémák akkor keletkeznek, amikor a használatról elvonatkoztatva kérdeznak rá a szavak eleve adotttnak tételezett jelentésére, lényegére.

„Amikor a filozófusok egy szót használnak – „tudás”, „lét”, „tárgy”, „Én”, „mondat”, „név” –, és a dolog lényegét igyekeznek megérteni, mindig meg kell kérdeznünk magunktól: vajon használják-e valamikor is ténylegesen így ezt a szót abban a nyelvben, ahol honos? – Mi a szavakat metafizikai használatuktól újra visszavezetjük mindennapi alkalmazásukra.” (Wittgenstein, 1953/1998, 80., kiemelés az eredetiben)

A szavak, mondatok *használata* Wittgenstein *szóhasználata* szerint nyelvjátékokban történik. A kifejezés utal a használati módra, a használati szabályokra, arra, hogy a használat egy tevékenységben, életformában történik. Számítalan, nagyon sokféle nyelvjáték van: az „átközödni”-tól a „viccet mesélni”-n át a „hipotézist felállítani és ellenőrizni”-ig (i. m. 30–31.) Kézenfekvően adódik, hogy *eljártunk* a gondolattal e szövegben – s ezzel talán le is tudjuk a wittgensteini kihívásnak való megfelelést?? – ez a doktori is: a kutatás, a megfogalmazások, a szöveg maga, annak opponálása és megvédése egy „tudományosnak” hívott szabályrendszer mentén működő nyelvjáték.

⁹⁹ Ez fölveti azt a kérdést, hogy nem írható-e újra a nyelvi és textuális fordulat narratívája a korábbiakkal való szembenállás történetének lebontásával – de ez nyilván messze túlmutat e doktori keretein.

Wittgensteinnek tulajdonképpen nem akadt nagy követője, nincs nagy nevekkélféjelezhető „wittgensteini iskola”, amely az ő stílusában egyértelműen továbbvinné projektjét, viszont hatása rendkívüli. Újra és újra idézik, hivatkoznak rá, újraolvassák és – írják. Kihívása mindmáig erőteljes. Kézenfekvő a narratíva, amely a nyelv alapvető performativitását kiemelő dekonstrukciót tekinti egyik fő örökösének. Derrida szájába (ill. szövegébe) is adhatnánk mondatát, amely a metafizikától (filozófiai problémáktól) való „megváltó” projektjére utal: „Mi a célod a filozófiában? – Hogy megmutassam a légynek a kiutat a palackból.” (i . m. 154.)

A nyelvi fordulat szorosan összekapcsolódik egyfajta irodalomtudományi fordulattal is. Kétféle értelemben beszélhetünk fordulatról: egyrészt a társadalomtudományokban egyre inkább megjelenik a szövegiség, szövegértelmezés megközelítése, módszertana, tehát ahogy a fejezet címe is mutatja a társadalomtudományok reagálnak az irodalomtudomány provokációjára, szembesülve a kutatások szövegiségével, a fikció és realitás elkülöníthetőségének kérdésességével; másrészt magában az irodalomtudományban megy végbe egy illetve több fordulat, s pontosan ezek révén lesz az irodalomtudomány a saját határain túllépő episztemológiai, metodológiai kihívás. Ez a fordulat (ill. ezek a fordulatok) – melyeket, pontosabban az irodalomtudomány alakulását nagy vonalakban, ebben az alfejezetben bemutatok – a korábbi pozitivistá szemléletű, genetikus-filológiai vizsgálódásoktól való eltávolodást jelenti.¹⁰⁰

Ennek az eltávolodásnak az első képviselői az orosz formalisták, akik gyakorlatilag az önálló irodalomtudomány úttörői voltak. A formalizmus azzal ad tudományos önállóságot az irodalomértelmezésnek, hogy a művek genezise helyett, melyet a társtudományokkal lehetett feltárni, azok szövegére koncentrált, elveti a mimetikus megközelítést, és a sajátosan irodalmi jelleget keresi. Ezt az irodalmiságot az eltávolítás, furcsává tevés (osztranyenijje) mozzanatában találja meg: az irodalmi nyelv ebben más, ebben különbözik a hétköznapiétól. Az irodalomtudományban így e sajátosság feltárása lesz a szövegek értelmezésének, elemzésének célja.

Az orosz formalisták megfigyeléseit a kortárs irodalomtudósok ugyan rendkívül termékenyen tartják, hiszen először irányították a figyelmet az életrajzról és szöveggenézisről magára a szövegre, mégis általában mára már túlhaladottnak, „kevésnek” is tekintik (vö.: Jefferson – Robey, 1987/2003). A mai napig (tovább)él viszont a XX. századi irodalomelméletek másik nagy vonulata a(z) irodalmon messze túlmutató) strukturalizmus. Ez utóbbi kiindulópontja és alapja Saussure elmélete, amely a már említett nyelvi fordulat egyik legnagyobb megtermékenyítője.

A saussure-i nyelvelmélet rendkívül meghatározó volt az egész XX. században, mára pedig beépült a kanonizált középiskolai nyelvtanításba is. Saussure a korábbi történeti kutatásokkal szemben a nyelv szinkron vizsgálatára irányította a figyelmet. A nyelvet jelek rendszereként írja le. Ezek a jelek önkényesek és differenciálisak. Ez a felismerés egyrészt azt hozza magával, hogy a nyelvre többé nem tekinthetünk úgy, mint a valóság tükrözésére: a jelek a jelölők és jelöltek konvencionális egységét teremtik meg azáltal, hogy a gondolatok és hangok kusza köteget artikulálják; másrészt, hogy a nyelvi elemeket egymástól való különbözőségük alapján azonosíthatjuk, és a nyelv tanulmányozásában a jelek kapcsolódása, rendszerben elfoglalt helye kap központi szerepet.

¹⁰⁰ Nem lehet nem megemlíteni ezen a ponton, hogy milyen sajnálatos: a középiskolai (sőt néhol az egyetemi) irodalomtanításban még mindig érvényesül a pozitivistá szemlélet, ami miatt a diákok és tanárok nagy része még mindig a „mit is akart mondani szerző?” bugyuta kérdését teszi fel, ha értelmezésről van szó.

A strukturalisták a nyelvi jelek rendszereként tanulmányozzák a szövegeket, túllépve ezzel a formalistáknál oly lényeges irodalmi és nem irodalmi szöveg megkülönböztetésén. A francia strukturalizmus pedig eleve az emberi jelenségek, a kultúra világára alkalmazza a saussure-i szemiológiát: abból kiindulva, hogy minden kultúra jelekből áll, és azok rendszerét, struktúráit kell tehát tanulmányozni. Maga a strukturalista „iskola” korántsem egységes, számos irányzata, formája van. A fenti alapgondolat és a tanulmányozásnak egy sajátos jelekben, struktúrákban gondolkodó módja közös.

A strukturalizmus hamar utat nyit a posztstrukturalizmusnak, amely tovább viszi, úgy is mondhatjuk: következetesen a végsőig elviszi a referencialitás eltörlése saussure-i alapgondolatának következményeit. A posztstrukturalizmus alapvetően a strukturalizmusból indul. Többen vannak, akiknek korábbi műveit strukturalistának, a későbbieket posztstrukturalistának címkézik. Nem is mindig egyértelmű, hogy hová sorolható egy-egy szöveg. Barthes az egyik ilyen elméletalkotó, akinek az S/Z (Barthes, 1970/1997) művét határon állónak szokták tekinteni, viszont elég egyértelműen a posztstrukturalista kategóriába tartozónak vélik A szöveg öröme (Barthes, 1973/1996) írását. Ebben Barthes a szöveget helyezi középpontba a mű helyett. Ez az elmozdulás nagyon lényeges lépése a posztstrukturalizmusnak. A szöveg textus, szöttes, mely alapvető pluralitással rendelkezik, és mindig más szövegekkel van kapcsolatban, de többé már nem a filológia leszármazás értelmében, hanem mert állandó idézőjel nélküli idézetek alkotják. Ez az intertextualitás. A szöveg keresztülvág a műveken, és a szerzője sem bír felette autoritással, csak mintegy – ahogy Barthes mondja – vendégként térhet vissza. Nem kíván meg tiszteletet, mint a mű, ezért szétzúzható. A szöveg középpont nélküli, a jelölők vég nélküli játéka jellemzi, sőt maga is játék: az olvasó mint egy partitúrát játssza. Így eltörlődik az írás és az olvasás távolsága is. A szöveg az olvasónak feladat, megvan az öröme, de nem fogyasztói öröm, mert aktívnak kell lennie olvasásában (írásában). Végül a szöveg kikezdi a nyelvi viszonyok statikusságát: benne egyik nyelv sem kerekedhet a másik fölé, ezért olyan társadalmi tér, mely nem hagyja biztonságban a nyelveket. Amikor ily módon beszél Barthes a 'szövegről', természetesen nem arról van szó, hogy mindegyik önmagában ilyen lenne, kikezdené pl. az egyik nyelv másik fölé kerekedését, hanem a szövegiségre utal, a tanulmányozás, olvasás módjára, arra, ahogyan textusként, a textualitás ezen jegyeit komolyan véve tekintünk a szövegekre.

Posztstrukturalistának szokták tekinteni (főleg a kései) Foucault-t (Foucault, 1961/2004; 1966/2000; 1969/2001; 1975/1990; 1976/1996) is, aki a mára már közhelyszerűvé vált 'diskurzusok' fogalmát használja. Ezek „beszédmódok”, „megnyilatkozások”, melyek ott vannak a társadalmi intézményrendszerek alakulásának gyökereinél, és mintegy ezekből épül fel a történelem egészen az aktuális folyamatokig, kijelentésekig. Foucault munkáiban valamiféle „történesz dekonstruktorként”¹⁰¹ a történelem partikuláris dokumentumait elemzi illetve az intézményrendszerek kialakulásának diszkurzív gyökereire kérdez rá, kimutatva és lebontva a hatalmi működéseket. Poszthumanistaként az isten halála után ember haláláról beszél, akit valójában a diskurzusok konstituálnak (Foucault, 1966/2000).

A posztstrukturalizmus egyik legnagyobb hatású irányzata napjainkban kétségtelenül a sokat emlegetett, kedvelt és támadott dekonstrukció. Mielőtt azonban ennek részletesebb ismertetésében fognék, mindenképpen említést kell tenni az irodalomtudomány másik (mondhatni szinte versengő) irányzatáról, a hermeneutikáról,

¹⁰¹ Mellőzöm itt most a sokat vitatott kérdést, milyen a viszony a dekonstrukciónak és a foucault-i újhistorizmusnak. Vö. erről. Currie (1998): 79–91.

amely ugyan szintén kapcsolódik a nyelvi fordulathoz, de alapvetően más utat jár mint a (poszt)strukturálista kritika.

Az értelmezés tudománya nagyon régi múltra tekint vissza, mégis a XX. században nyert meghatározó filozófiai jelentőséget a hermeneutika. Heidegger (1927/2004) teremti meg ennek az alapját, mivel ő szembehelyezkedve a szubjektivitástól elhatárolódni igyekvő felvilágosodással az emberi lét alapvető tényezőjének teszi meg a megértés, értelmezés mozzanatát. A hermeneutika legteljesebb végiggondolása azonban az ő nyomdokain járó Gadamer érdeme. Alapművében (Gadamer, 1984) nem egyszerűen egy értelmezésmódszertani értekezést akar adni, hanem arra vállalkozik, hogy az igazságra, annak megismerésére vonatkozó kérdést írja újra, a művészeti és történelmi tapasztalat felől. A hermeneutika tehát filozófiává válik, és nem csupán mesterség nála. Heideggert követve kiemeli a megértés történetiségét és előzetességstruktúráját. Az értelmezés folyamatába mindig prekoncepciókkal lépünk be, amelyek a hagyomány részei, amihez tartozunk, és amiből nem tudunk kívül helyezkedni. A kérdéseinket is már eleve meghatározza a hatástörténet, amivel számolnunk kell. Nincs hagyománytól, hatástörténettől független megértés. A prekoncepciók nem kikerülendő és kikerülhető mozzanatok, hanem az értelmezés részei. Átértelmezve a hermeneutikai kört, Gadamer azt a hagyomány és az abból kiinduló, de egyben azt aktívan alakító értelmező mozgásának kör-körös egymásba játszásaként írja le. Ez nem lezárható folyamat, nincs végleges értelmezés. A megértés koncepciójában – folytatva a hermeneutikai hagyományt – mindig összekapcsolódás, dialógus, amiben az ismerőség és idegenség kettőssége rejlik. A hagyományba ágyazott szöveg és a jelen azonban csak látszólag két teljesen elkülönülő és összekapcsolandó horizont. Sem a 'jelen' sem a 'történeti' horizontja nem létezik külön. A megértésről mégis mint horizontösszeolvadásról beszél Gadamer a meglévő feszültség miatt: a jelen másságának tapasztalata miatt, melyet a hermeneutika kibont, vállal, de rögtön újból egyesíti is a két horizontot, mintegy megszüntetve a történetit. Látszik ebből, hogy a sokszor elhanyagolt applikáció, alkalmazás mozzanata kap elsődleges szerepet elméletében. A megértés ugyanis mindig önmegértés, önmagunkra rákérdezés is egyben, és a saját létünk újraértelmezése.

Bár a dekonstrukciót a hermeneutika melletti, sőt azzal szembeni irányzatnak szokták tekinteni, lehetséges olyan értelmezés is, amely azt a hermeneutika radikalizálódásaként írja le (Caputo, 1987/1996a). Különösen, ha Caputóval a hermeneutikát a következőképpen határozzuk meg: „...az élet eredendő nehézségéhez való ragaszkodás kísérlete, a metafizikával való elárulása helyett.” (i. m., 13.) Ennek folytatója, a hermeneutikát a szakadék szélére sodró (i. m. 18.) Derrida és a dekonstrukció, amelynek e doktoriban meghatározó volta miatt külön alfejezetet szenteltek.

3. A dekonstrukció

Lehetetlen vállalkozásnak tűnik a dekonstrukciónál valamiféle átfogó összefoglalót írni, hiszen egy olyan irányzatról van szó, amely inkább rákérdezés, mint kategóriák mentén körülhatárolható elmélet. Nem új filozófiai programról, új világlékről van szó, ahogy Caputo (1987/1996b) egy másik tanulmányában írja:

„A dekonstrukció nem kívánja magát a legújabb metafizikaként felállítani, hogy aztán beletelepedhessünk. Éppen ellenkezőleg: ki akar minket vágni a hóra, meg akar minket fosztani a filozófia kényelmétől, kedvét leli az egész remegésben, vissza akarja állítani a dolgok nehézségét.” (i. m., 23.)

Mindennek ellenére megkísérlek egyfajta összefoglalást írni, ahogy ezt mások is megteszik (pl. Orbán Jolán (1994); Culler, 1992/1997), tudva, hogy a mélyen gyökerező metafizikai és strukturalista hagyományt nem lehet egészen kiiktatni, és jelezve, hogy a dekonstrukció a szövegekre rákérdezésben él, ez pedig csupán csonka elemzés lesz.

A dekonstrukció tehát nem egy diszciplína¹⁰², ahogy Derrida mondja egy Orbán Jolán (1994) által idézett beszélgetésben: „Nem filozófia, kérdések a filozófiához.” (47.). A jól definiált tudásra kérdez rá, ahhoz intéz kérdést; de nem ellendefinióit ad, és nem is egy újfajta metodológiát akar teremteni, hanem épp a végérvényes metodikákat, a definiálhatóságot, a nyelvek teremthetőségét vonja kétségbe.¹⁰³ A modern nyugati tudomány, és nyugati metafizika központosító, általánosító, integráló jellegével szemben egyfajta differenciáló gondolkodásmódot képvisel. Arra figyel ami szétartó, centrifugális, nem identikus, entrópiikus. Az átmenet, a pillanat, a jelenlét kezünk közül kicsúszó hiányára, a jelenlét és hiány egymásba játszására fókuszál. Míg a strukturalizmus logikailag koherens leírható rendszereket feltételez, addig a posztstrukturalista dekonstrukció úgy véli, a játék kikezdi a struktúrát. Derrida (1967/1994) a struktúra strukturalítására, így középpont-nélküliségére hívja fel a figyelmet.

Míg az egész nyugati filozófiát meghatározta az a feltételezés, hogy a jelentés adott, megragadható, mintegy jelen van, addig Derrida (1967/1991; 1972/1998) következetesen végigviszi Saussure elgondolását, aki a nyelvet különbségek rendszereként írja le. A jel a másokkal való különbözőségében létezik, és így valójában nem mondható, hogy jelenvalóvá tesz egy jelentést. A különbségek játékában semmi sincs közvetlenül jelen. A jel valójában nyom, nincs egyértelmű referencialitása. A jelölőnek a különbségek e rendszerében tehát nincs egy megragadható jelöltje, hanem csak utal egy további jelölőre. Így a jelentés valójában elcsúszik a jelölők játékán a végtelenbe, elhalasztódik, anélkül, hogy kijelölhetnénk egy középpontot. Ez a disszemináció. A metafizikai hagyomány platoní gyökerű hamis jelenlét-illúziója többek között abból ered Derrida szerint, hogy a beszéddel szemben az írást másodlagosnak tekintették. A platoní „fonocentrizmus” a beszédet úgy mutatja be (Derrida, 1967/1991), mint ami mintegy közvetlenül ragadhatja meg a jelentést, szemben az írással. Derrida kimutatja Platón érvelésének önellentmondását, és az írás elsődlegességét állítja. Az írás nem a beszéd megjelenítése. Ehhez kapcsolódik a „*differance*” (elkülönbözőződés) fogalma. A francia *différer* különbözni és halasztódni. A *differance* pontosan úgy hangzik, mint a *difference* (különbség), de az *-ance* (ige főnév) képzőt kapja, s így jelentése különbözés halasztódás. Jól illusztrálja ez a fogalom, hogy az írás mennyire nem a beszédet jeleníti meg. Az írás elsődlegessége a jelentés megjeleníthetlenségének elismerését, a közvetlenség illúziójának elutasítását jelenti.

A fonocentrizmussal szorosan összefonódik a „logocentrizmus”, amely az alap(vető)ként elgondolt jelentést (logoszt) keresi. A metafizika próbálkozásaiiban mindig az alapvetőt, központit keresi, s így az olyan hagyományos oppozíciókban, mint lélek/test, természet/kultúra, transzcendentális/empirikus, szószerint/metaforikus, jelentés/forma stb. az egyik fogalom prioritását tételezi fel: az egyik a logoszhoz tartozik, a másik származék vagy tagadás, mindenesetre alacsonyabb rendű (Culler, 1992/1997). A dekonstrukció pontosan ezeket a hagyományos metafizikai hierarchikus oppozíciókat

¹⁰² Bár paradox, ahogy ezt a marxista és egyéb kritikusok a szemére vetik, hogy kezd mégis egyfajta akadémiai státusú diszciplínává vagy legalábbis iskolává válni.

¹⁰³ Éppen erre hivatkozva utasítják el a dekonstrukció képviselői a fogalmi-elemző kritikákat, mert szerintük ez nem lehetséges. Koherens érvelés ez, mely az inkommenezurabilitás posztmodern érvét veszi újra elő, de ugyanakkor nagyon veszélyes is, mert a dekonstrukció kritikájának elutasítása hatalmi, metakritikai pozíciót kölcsönözhet neki.

akarja dekonstruálni, miközben tudatában van annak, hogy a mennyire meghatározó ez a logocentrikus nyelvezet a nyugati filozófiában, amiből nem tudjuk egészen kivonni magunkat.

Derrida számos filozófust újraolvas-újraír. Fő fogalmai ezeknek az újraolvasásoknak a kapcsán tűnnek fel. Austin beszédaktus elméletét írja például újra (Culler, 1992/1997)¹⁰⁴, amikor követi Austint a performativitás elsődlegességének állításában: valójában minden állítás performatív, de lebontja a komoly és komolytalan állítások austini megkülönböztetését. Austin és Searle érvelése szerint a komolytalan (pl. színlelt vagy fiktív) performatívumok úgy jöhetnek létre, hogy vannak „komoly”, valóságos, ismételhető, idézhető, iterábilis formulák. Derrida azonban megfordítja ezt a viszonyt, és azt mondja, hogy épp a „komolytalan” iterábilis állítások ismétlései, speciális esetei a „komolyak”. Ez a messzire ható fölvetés azt is magával hozza, hogy nem beszélhetünk az eredetiről és utánzatairól hierarchikus módon (egy újabb lebontandó oppozíció tehát), sőt épp az utánzatok, paródiák, torzítások teszik lehetővé, hogy valami eredetként határozódjon meg az iterabilitás révén. Továbbá Derrida Austin-kritikájában a szándék révén uralható jelentésképződést is lebontja, és kimutatja, hogy a jelentés kontextuális tényezőktől függ, a kontextus azonban kimeríthetetlen, uralhatatlan.

Derrida tehát szövegeket elemez, azok feszültségpontjait, oltványait tárja fel, miközben maga is az oltás műveletével hoz létre oltványokat: túlbujánzó, illeszkedő elágazásokat (Derrida, 1972/1998). Lebontja a szövegeket és újraépíti, a tematikus állításaival szemben a szöveg felhasználásával retorikai olvasatát adja. Értelmezés helyett olvasásról beszél. Itt fontos egy olyan oppozíció lebontásáról említést tenni, amely az episztomológiai kérdésföltevés számára különösen kiemelkedő. Harold Bloom (idézi Culler, 1992/1997) dekonstruálja az olvasás-félreolvasás, a megértés-félreértés hierarchikus szembenállítást azzal, hogy kijelenti, minden olvasás félreolvasás. A megértés valójában a félreértés egy formája, hiszen nincs valami eredeti, megértendő és megértett, és minden olvasat egyoldalú, nincs „totális olvasás”. Ez természetesen azt jelenti, hogy az intézmények által szavatolt jelentésfogalmak, a „megértés, hiteles értelmezés” tekintélye megkérdőjeleződik. A dekonstrukció vállalja ezt, és bátran kérdez rá intézményrendszerünkre. Ezzel lesz tudományos szempontból is forradalmi, ha ezt a marxisták nem is ismerik el.

Derrida és követői a szövegek olvasása során gyakran játszanak a textussal, a szavakkal, a betűkkel. Egyfajta kabbalisztikus művelethez hasonlítható ez. Például így fejezi be egyik írását, amelyben kétféle értelmezés (még elhalasztandó) választásáról szól:

„...itt egy olyan típusú – mondjuk még történeti – kérdésről van szó, melynek fogalmiságát, kialakulását, vajúdását és munkáját ma még csak sejtteni tudjuk. Kimondom e szavakat, s tekintetemet a szülés műveletei felé fordítom; ugyanakkor azok felé is, akik abban a társadalomban, amelyből én sem zárom ki magam, tekintetüket elfordítják a még-megnevezhetetlenről, ami vagy megmutatkozik, vagy csak a nem-fajta egyik fajtájaként a monstrozitás formátlan, néma csecsemő [infante] és retentő [terrificante] formáját öltve tud megmutatkozni, miként ez szükségszerű, ha születésről van szó.” (Derrida 1967/1994, 34-35.)

Természetesen nem csak Derridáról beszélhetünk, ha a dekonstrukcióról van szó. Én magam az ő írásait ismerem leginkább, de megemlíteném még Paul de Man, Cynthia Chase, Barbara Johnson, Harold Bloom, Jonathan Culler, Geoffrey Hartmann stb. És természetesen számos vonását, jellegzetességét nem említettem itt meg a dekonstrukciónak (pl. a metafora katakretikus voltára rámutatást, a szimbólumtól az

¹⁰⁴ Culler (1992/1997) idézi Derrida több magyarul még meg nem jelent művét. Az összefoglalást innen vettem.

allegória felé való elmozdulást stb.) Ennek a szövegnek is megvannak azonban a maga határai, amik a csonkolás határai is.

Amiről még szót kell ejteni az a relativizmus vádja a dekonstrukcióval szemben. Számosan kritizálják és támadják a dekonstrukciót – ennek példáját adom a következő alfejezetben –, és az egyik legfontosabb vád a relativizmusa, illetve a szövegközpontúságé. Derrida elhíresült mondata „*Il n'y a pas de hors-texte*”. – ahogy Orbán Jolán (1994) rámutat, nem azt jelenti, mintha tagadná a szövegen kívüli világot. Egyszerűen Derrida egy olvasó-író, aki a végsőig komolyan veszi a szövegek szövegiségét, és nem lép túl textuális kompetenciáján. Az ő feladata a szövegek elemzése, oltása, újraolvasása-írása. Másrészt a szövegen kívüliség tagadása azt jelenti: minden 'valóságos' (társadalmi, történeti folyamatok) az „általános szöveg” része, vagyis elválaszthatatlan a jelentésképződés diszkurzív struktúráitól, számunkra pedig csakis szövegben adott, mikor beszélünk, írunk róla stb. S nem arról van szó, hogy a szöveget megelőzi valami (élmény, valóság) stb, amiből az származik. Ugyanakkor van valami a szövegen kívül, az van igazán (...) csak a világ és az azt leképező szöveg oppozíciója nem tartható. Nem is az igazság fogalmának tagadásáról van szó ahogy Barbara Johnson kifejti (idézi Culler, 1992/1997):

„Az a mondat, hogy „minden olvasás félreolvasás”, nem egyszerűen csak tagadja az igazság fogalmát. Az igazság csökevényes formában megőrződik a tévedés fogalmában. Ez nem jelent azt, hogy valahol messze, elérhetetlenül létezik az egyetlen igazi olvasat, melyhez az össze többi méretik és hiányosnak találhatik. inkább azt foglalja magában, hogy 1. azokat az érveket, amelyek alapján egy olvasat helyesnek tekintheti önmagát, tulajdon érdekei, vakságai, vágyai és fásultsága motiválja és mossa alá, és hogy 2. az igazság szerepét nem lehet olyan könnyen mellőzni. Még ha az igazság csupán a hatalom akarásának fantáziaképe is, *valami* továbbra is jelzi azt a pontot, ahonnan a nem-én parancsai hallatják hangjukat.” (Nothing Fails Like Success, 14. o. idézi Culler, 1992/1997, 255. kiemelés a szövegben)

A dekonstrukciónak nincs természetesen szisztematikus episztemológiai programja, vagy akár alternatívája. Viszont ahogy a filozófiának kérdéseket tesz fel, úgy az episztemológiának és általában a tudományoknak, a nyugati tudományosságnak is. A derridai inverziók közül az egyik legalapvetőbb (amely ott van mindegyik másik mögött) a tudományokban oly fontos ok-okozat oppozíció dekonstruálása. Valójában az okozat az eredeti, és az ok a származtatott – állítja Derrida Nietzsche nyomán, aki retorikai műveltnak véli ezt a kapcsolatot (erről vö.: Culler, 1992/1997). Nem Hume szkeptícizmusa él itt azonban tovább, mert az inverzió a megtartás-eltörlés kettős gesztusában jön létre. Talán itt tapintható ki leginkább a dekonstrukciónak ez a sajátossága, ami episztemológiájának, vagy a hozzá köthető episztemológiai nézőpontnak is kulcsmozzanata. Culler (1992/1997) ezt így fogalmazza meg:

„Ez a kettős eljárás, amelynek során szisztematikusan alkalmazzuk azokat a fogalmakat vagy alapelveket, amelyeket megrendítünk, a kritikust nem a szkeptikus eltávolodás, hanem a tarthatatlana involválódás pozíciójába hozza, egyrészt megerősítve az ok-okozatiság nélkülözhetetlenségét, másrészt megvonván tőle minden szigorú igazolást. A dekonstrukció eme aspektusát sokan nehezen értik meg és fogadják el.” (i. m., 120-121.)

A tudományos szövegek ugyan a „klasszikus” dekonstrukciós „elemzéseknek” nem tárgyai, de a dekonstrukció megjelenik számos tudományban, felteszi a maga kérdéseit, és a kutatások kezdik komolyan venni a szövegiséget, valamint a középpont, a jelentés elcsúszását. A pszichológiában, közgazdaságtudományban, pedagógiában találkozunk a dekonstrukciós megközelítéssel. Itt érdemes megemlíteni Judith Butler szövegeit. Később még szerepe lesz e dolgozatban a *queer*-elméletek, itt azonban abból a szempontból érdekes, hogy a dekonstrukció megközelítés hogyan termékenyít meg egy gender

szempontú elméletalkotást, és ez aztán hogyan termékenyíti meg a dekonstrukciót. Butler (1990/2006; 1993/2005) ugyanis – ahogyan Deme János–Horváth Kata (2006) felhívják rá a figyelmet – a performativitást, az iterabilitást társadalmi diszkurzív működésként vizsgálja, különösen a nem és szexualitás kérdéseire vonatkozóan. Ezen kívül kreatív kísérletet tesz a performativitás és a performanszmélet összeegyeztetésére, mikor egyszerre állítja a performativitásból fakadó „kényszerisméltést” és ennek kikezdési lehetőségét, de nem a cselekvő szubjektum aktív alakítása által, mint a performanszelméletek feltételezik, hanem mintegy bent maradva a diszkurzív működésben. A butleri „*queer*-episztemológia” a *queer*-kérdésen messze túlmutató felvetéseket tesz, sajátos dekonstrukciós elmélettel interpellálja a tudományokat.

Mindenképpen megemlítendő ezen a ponton, hogyan jelenik meg a dekonstrukció a neveléstudományban. Az angol nyelvű szakirodalomra támaszkodva elmondható, hogy semmiképpen nincs szó arról: ez mainstream irányzat lenne a pedagógiában, de a magyar kutatásokkal ellentétben kiemelkedő helye van e megközelítésnek a külföldi (angol nyelvű) publikációkban¹⁰⁵. A modernitáshoz alapvetően kötődő pedagógia újraolvasásáról és újráirásáról van szó, anélkül azonban, hogy ez valamiféle teljes eltörlés lenne, a nevelés kérdésének kiiktatása. Épp ellenkezőleg: termékeny újráirás ez, mely a hagyományos fogalmak kikezdése által kínálja a megújulás lehetőségét a pedagógia számára. Egy új etikai körvonalai jelennek meg az írásokban: a fix struktúrák, sztenderdek visszautasításának, az ítélkezés elítélésének, a le nem zárható jelentésadásnak, és főleg a felelősségnek az etikája. A nevelt és a nevelő nem világosan meghatározható s persze kontrollálható szubjektumok többé, hanem „folyamatban lévők” újráiródó újráírók. A nevelés (oktatás, tanárképzés, tanárrá válás, tananyagok stb.) szintén a folyamat, az átmenetiség és (inter)textualitás koncepciói mentén „íródnak el”. A pedagógia mindig is írás volt és folyamat, a tematizálás, tudománnyá válás során vált struktúrává és sztenderddé, a dekonstrukció, mely maga is a szöveg pedagógiája (Trifonas, 2003) ezért talán olvasható úgy is, mint ami a pedagógiát visszahelyezi a maga soha nem meghatározható helyére.

4. A posztstrukturalizmus és posztmodernizmus¹⁰⁶ marxista kritikája

Az újmarxista kritikai irányzat alapvetően kétféle pozíciót vett fel a posztstrukturalista, posztmodernista, dekonstrukciós episztemológiákkal szemben. Egy dialogikus és egy mereven elutasítót. A kritikai pedagógia kiemelkedő elméletalkotói esetében mutatom be ezt a két irányt, ami egyben kronológiailag is elkülöníthető.

Giroux és McLaren a 90-es évek végéig inkább a párbeszéd jegyében közeledtek a posztmodern episztemológiákhoz. Sokmindent felhasználtak a már idézett szerzők meglátásaiból szövegeikben, különösen az interpretativitás iránti nyitottság volt érzékelhető ezekben¹⁰⁷. Osztottak a modernitásbeli illúziók lebontásának a projektjében is a posztmodernizmussal. Úgy is mondhatnánk: egy „alternatív” posztmodern diskurzus kialakítását tűzték ki célul: például posztmodern pedagógia (Aronowitz–Giroux, 1985), ellenálló vagy kritikai posztmodernizmus (McLaren, 1995), határpedagógia (Giroux, 1993), amelyben jelen vannak a textuális és feminista kritika diskurzusának fő elemei,

¹⁰⁵ Vö.: Trifonas, (2003); Lather, P. (2003); Peters, (2003); Biesta – Egéa-Kuehne (2001); Blake, N. et al. (1998)

¹⁰⁶ Bár itt e fogalmakat szinte mintegy felcserélhető szavakként használok, de jól kell látnunk, hogy nem teljes az átfedés, és a marxista kritika általában minden posztmodernként meghatározott szerző kritikájára vonatkozik Lyotard-tól, Baudrillard-on át Derriádig. A posztstrukturalizmus mint olyan csak az egyik célpontja a kritikának.

¹⁰⁷ Erre kiváló példa a később idézett mclareni szöveg a kutatóról mint flâneurról (McLaren, 1997b).

mint a modernitás narratíváinak lebontása vagy a diskurzusok konstruálódási folyamataira való odafigyelés. Ez az alternatív beszédmód teszi lehetővé, hogy a kritikai pedagógia valóban emancipatorikus *pedagógiai* diskurzus tudjon maradni, de egyben rákérdjezzon a pedagógia, mint tudomány és mint cselekvés konstruáló narratíváira is. Ez az, amit a domináns, inkább még a modernitáshoz kötődő nevelési elméletek nem tesznek meg (Giroux, 1998).

Ebben a párbeszédes hozzáállásban is jelen van azonban a kritika. Az újmarxista elmélet túl is akar lépni a posztmodernizmuson, úgy véli, többet mond annál. A 90-es évekbeli radikális kritikai diskurzust lehet úgy is értelmezni Giroux (1988a) nyomán, mint amely magáévá teszi a posztmodern textuális kritikát, de elkötelezettsége miatt túl is lép rajta. A kritikai pedagógia kifogásolja ugyanis, hogy a posztmodern szövegek megmaradnak a textuális analízisnél. Ahogyan Apple (1997, 604.) írja: „A világ talán szöveg, de vannak olyan csoportok, melyek úgy tűnik, másoknál könnyebben írnak sorokat életünkre.” McLaren (1995) játékos (*ludic*) vagy fantom-, kísérteti (*spectral*) posztmodernizmusnak nevezi a dekonstrukciós gondolkodás- és beszédmódot, jelezve e kifejezésekkel ennek „elégtelenségét”. A kritikai pedagógiát művelő szerzők ebben az időszakban úgy vélik, a totalitás minden formáját elvető, csak „széttöredezetten olvasó” posztmodernizmus nagyon nehézzé teszi általában az emancipációs és etikai diskurzusok legitimitációját (Apple, 1997; Giroux, 1988a; 1988b; McLaren, 1995; 2003a). Ezzel gyakorlatilag maga is csöndre ítéli a „szó nélkülieket”. A totalitás azonban nem önmagában elvetendő McLaren (1995) szerint. Az elnyomó, kizárólagos és megkérdőjelezhetetlen totalitással szemben lehetséges a különbségek, a dialógusba lépő narratívák egészlegessége is, mely mindig ideiglenes, mindig újraírandó, de képes megalapozni az etikai-politikai cselekvést. A szerző elfogadja Lyotarddal (1993), hogy a nagy narratívák kora lejárt, de úgy véli, hogy különbség van az elnyomó, kizáró mesternarratívák, és a társadalmat totalitásként megérteni akaró metanarratívák között. Annál is inkább, mert „dekonstruálva a dekonstrukciót” világossá válik, hogy maga a posztmodernizmus is metanarratívává válik, és nem tudja a totalizálást kikerülni. McLaren (1995) szerint kell lennie egy metakritikai narratívának, melyet jelenleg (időlegesen) a szabadság és jog fogalmai határolnak körül. Giroux (1993) formatív narratívákról beszél, amelyek képessé tesznek társadalmi csoportokat az együttdolgozásra, s amelyek nélkül elképzelhetetlen a különbségek bármilyen politikája. Ezek a különbségeket az egységen belül és nem azzal szemben értelmezik. Ugyanő (Giroux, 1988b) ezen túl az identitás és személyiség posztmodern széttöredezettségének veszélyére hívja fel a figyelmet. Amíg csupán a szubjektum már Freudnál elindult decentralizálásáról van szó, addig ez nem jelent számára problémát. Ez a modernitásban megjelenő eurocentrikus, sokszor fallocentrikusan konstituálódó, nárcisztikus szelf lebontását hozza magával. De a posztmodernizmus egyes szövegekben, diskurzusokban a szubjektum eltörléséig jut el. Az emberi személy mindenféle egészlegességének ilyen radikális elutasításában Giroux az emberi „arc” megszüntetését látja, amely emancipációs és pedagógiai nézőpontból elfogadhatatlan.

Itt említem meg e baloldali irányzat egyik fontos sajátosságát. A kritikai pedagógia a totalitás iránti nyitottsága és az igazságtalanság megszüntetésére irányuló, reményteli elkötelezettsége miatt sokkal nyitottabbnak bizonyul a hit és a teológia felé, mint például a liberális diskurzusok nagy része (McLaren, 1986/1999; Giroux, 1988b; Freire, 1985). Különösen élénk az irányzat párbeszéde a protestáns és katolikus felszabadítási teológiával, mely a posztmodern textuális kritikát felhasználva olvassa újra a Bibliát és az egyház életét. E teológiai irányzat a Szentírásban rejlő megkérdőjelező, lebontó megközelítésre épít, melyről sokszor elfeledkezett a hittudomány. Az Isten szegények melletti preferenciális elkötelezettségének gondolata mentén, valamint az

egyház felszabadítási hittapasztalatából kiindulva értelmezi a történelmi-társadalmi folyamatokat, s az igazságtalanságok felszámolásának praxisáig jut el (Boff, 1983; Boff és Boff, 1989; Gallo, 1989, 2005; Gutierrez, 1988; Oldenski, 1997). A kritikai pedagógia természetesen számos kapcsolódási pontot talál egy ilyen teológiával. Szívesen fog össze vele az igazságtalanságok elleni harcban és a konzervatív, euro-, etno- vagy fallocentrikus keresztény-konzervatív beállítottsággal folytatott vitában. Sőt a szerzők szerint a radikális gondolkodóknak van mit tanulniuk a felszabadítási teológiától: elsősorban a realista remény utópiját. A kritikai pedagógia ugyanis vitába száll a posztmodern pesszimizmussal és antiutópikus narratívájával, mert ez lehetetlennek mutatja bármilyen igazságos társadalmi berendezkedés távlati elérését és így a küzdelmet ezért. A kritikai pedagógia a remény és lehetőség pedagógiáját s politikáját akarja kialakítani. Ebben tanulhat a keresztény teológiai gondolkodásmódtól, amely a beteljesülés reményéből él, tisztában van ugyanakkor az emberi esendőséggel (bűnösséggel); mivel pedig végső reményét eszkatologikus távlatba helyezi, elkerüli az elnyomóan totalizáló marxizmus legnagyobb hibáját: az igazságosság-egyenlőség elérésének azonnali lehetőségébe vetett illúziót, mely szükségképpen erőszakos praxist eredményez (McLaren, 1995). Giroux (1988b) kiemeli még, hogy a felszabadítási teológia a feministával karöltve a kritika és küzdelem reagálnak spirituális diskurzusát teremti meg, továbbá utat mutat a pedagógiának, amikor a történetmondások, narratívák szerepét hangsúlyozza, melyek nagy jelentőséggel bírnak az emlékekből is konstituálódó identitás és a személyes történelemértelmezés felépítésében¹⁰⁸.

A 90-es évek végétől azonban eltolódás következik be mindkét kiemelt szerző munkásságában. Girouxnál ez jóval kevésbé látványos. Új műveiben (pl. Giroux, 2003) a textuális kritikától való elszakadás érhető tetten, és a konkrét politikai helyzet elemzésének középpontba helyezése, ami nyilván köszönhető a megváltozott amerikai helyzetnek is. McLaren azonban nagyon világosan vált (McLaren, 2005a; McLaren–Farahmandpur, 2005). Többé már nem újmarxistaként, hanem marxista-leninistaként határozta meg magát, és az angol marxisták táborához csatlakozva nagyon kemény támadást indít a posztmodernizmus ellen (vö.: Hill, 2003). A magukat marxistának (marxista-leninistának) valló értelmiségiek világátszerte hasonlóképpen reagálnak manapság a posztmodernizmus térnyerésére (Callinicos, 1989). Úgy vélik, hogy akadémiai körökben ez lett az uralkodó nézőpont, és ez igaz a neveléstudományra is. Ez a hegemonia pedig rendkívül ártalmas, mert pl. Rikowski–McLaren szerint (2003): „A posztmodernizmus akadályozza radikális és nyitott perspektívák kialakulását, amelyek kihívást jelentenének az egyenlőtlenségekkel és a tőke uralmának a társadalmi élet minden területén végbemenő elmélyülésével szemben.” (3.) A dekonstrukciós kritika aláássa a reményt egy jobb jövőben, a felvilágosodás racionális projektjét, szkeptikus, kritikus, relativista, és bevallott szándékai ellenére az új konzervativizmus támogatója lesz. Így valójában a tőke uralmának növekedését segíti elő. A különbségek, töredezettség hangsúlyozásával, és az „éter” textuális, diszkurzív kritikával szemben ugyanis inkább az összefogásra, egységes fellépésre, a valóságos politikai ellenállásra van szükség – vallják a marxista kritikusok. Kitűnik, hogy a posztmodernizmus negatív értékelésének van egy világosan pragmatikus-praktikus oldala: a mélyülő igazságtalanságok korában a

¹⁰⁸ A baloldali és a keresztény diskurzus ilyen dialógusa szinte teljesen idegen jelenség a mai magyar kontextusban. Ez pedig nincs így számos helyen a világban, s ez ma már nem számít „hivatalosan” sem valamiféle eretnek eltérésnek a standardtól, ami a katolikus egyházat illeti. Bár voltak feszültségek egyes teológusok, különösen Leonardo Boff és a Vatikán között, mégis mi sem mutatja jobban, hogy e teológiai irányzat mérsékeltbb képviselői hivatalosan is elfogadták, hogy a fent említett szerző, *Luis Gallo*, a felszabadítási teológia művelője, a szaléziak római *pápai* egyetemének elismert teológiatanára. Latin-Amerikában pedig sok helyen ez tekinthető a domináns teológiai diskurzusnak.

„játékosság”, a megkérdőjelezés nem hasznos stratégia; és a tőke globális, ragadozó térhódításában rendkívül aktuálisává válik a visszatérés egy hagyományosabb, radikálisabb marxista elemzéshez. Ez a visszatérés – ami világosan kifejezésre jut McLaren műveiben – hozza magával a radikális szembenállást a reakciónak tekintett „poszt-”megközelítéssel. Egy a felvilágosodáshoz kötődő, strukturalista irányzat állítja itt magát szembe egy ezeken túllépővel. A posztmodernizmus ellenes szövegekben azonban nem csak a kritika jelenik meg, hanem kirajzolódik egy lehetséges marxista episztemológia is.

Ez a marxista episztemológia a marxi örökség fényében egyetért azzal, hogy nem lehet az igazságot egy metafizikai, a történelmi tényezőktől független fix jelentésként elgondolni, de elutasítja azt, hogy minden igazság érvényességre tarthat számot, mert vannak igazságok, amelyek aszimmetrikus viszonyokat rejtene. Elutasítandó a fikció és valóság különbségének elmosása is, mert a mindennapi élet materialitásának elkenését hozza magával, amely akadályozza a harcot az igazságtalansággal szemben, akárcsak a töredezett, partikuláris, lokális igazságok kiemelése szemben az egyetemessé, pont ma, amikor a nemzetközi kapitalizmus imperializmusával szemben egységes, globális fellépésre lenne szükség. McLaren–Farahmandpur egy másik szerzőt idéznek (Ebert, 1996; idézi McLaren–Farahmandpur, 2005¹⁰⁹), aki mind a metafizikai mind a posztmodern nyelvjátékok igazságfogalmát elutasítja, és azt írja, hogy az igazság a különféle dinamikus viszonyok közötti dialektikus megértés kérdése: mint az alap és felépítmény, az ideológia és a termelőerők, termelési viszonyok működése közötti kapcsolat. Központi e dialektikus tudásban az ideológiakritika, amely segít az osztálytudat kialakításában.

Ez a marxista episztemológia tehát visszatér a tőke, a kizsákmányolás, az alap és felépítmény, az ideológia, az imperializmus, az osztály hagyományos marxi fogalmaihoz. Módszertanilag pedig – amint az látszik például McLaren új kötetében (McLaren, 2005a; McLaren–Farahmandpur, 2005) és az internetes *The Journal for Critical Education Policy Studies* tanulmányaiban – átfogó társadalmi-politikai elemzéseket kínál a jelenlegi helyzetről, ezzel kívánva elérni a célt, hogy felrázzák az embereket, az elnyomottakat, s a tőke és a neoliberális gyakorlat elleni politikai aktivitás felé mozdítsák őket, hiszen nem csak diszkurzív, de valóban strukturális, forradalmi változásokra van szükség (McLaren–Farahmandpur, 2005).

Ezen a ponton érdemes megemlíteni, hogy a marxi értelmezés (s ebből következő episztemológia) személhető úgyis, mint egy paradigmátikus váltás a dolgok elemző megértésében, tehát a tudományos megértésben. Először Althusser (1968) beszéli így el Marx gondolatait: értelmezésében a szubjektum-objektum szembenállás eltörlődik filozófiájában. Nemrégiben pedig Allman–McLaren–Rikowski (2005) építik fel mint új episztemológiát a dialektikus filozófia és társadalmi elemzés „történetét”. Elbeszélésük szerint Marx a kategorikus, eredményekben gondolkodás helyett egy mélyebb elemzést kínál. Az első (kategorikus) gondolkodásmód valójában az interakcióból származó eredményentitásokat veszi figyelembe (vagyis a jelenségeket külső kapcsolatukban vizsgálja), a második Marx által kínált megközelítés viszont az eredetnél lévő dolgokat tárja fel, melyek nem izoláltan, hanem kapcsolatban léteznek: ez a belső viszonyok vizsgálata. Ez utóbbi kapcsolaton alapuló megértésmód nagyobb reflexív, kritikai és elméleti erőfeszítést kíván. Ennek egyik kiváló példája a munka és tőke viszonyának feltárása és ezen keresztül a kapitalizmus természetének elemzése Marxnál.

A két irányzat „vitája” kapcsán elgondolkodtató egyrészt, hogy a posztstrukturalista szerzők vajon valóban számolnak-e a marxista kihívással,

¹⁰⁹ Ebert, T. L. (1996): *Ludic feminism and after: Postmodernism, desire and labor in late capitalism*. University of Michigan Press, Ann Arbor. Idézi: McLaren, P. – Farahmandpur, R. (2005): *Critical pedagogy, postmodernism and the retreat from class: toward a contraband pedagogy*. 80.

megkérdézik-e, tevékenységüknek milyen a társadalmi megtermékenyítő ereje, másrészt azonban az is, hogy a posztstrukturalizmus marxista kritikája vajon valóban megértette-e a dekonstrukciós kritika lényegét. Meglátásom szerint a szövegiségre való radikális rákérdezés kikerülhetetlenül fontos egy „materiálisan” igazságtalan világban is, és nem hozza magával feltétlenül a teljes szkepticizmust, relativizmust, reménytelenséget. A talán mindkét oldal által vallott összemérhetetlenséggel szemben én sokkal építőbbnek látok egy olyan körkörös narratívát, amely a strukturalista marxizmust és más irányzatokat lebontó, mégis a strukturalizmushoz kötődő dekonstrukcióról szól, amit aztán szintén dekonstruál egy a valós igazságtalanságokra, strukturális problémákra figyelő marxizmus, de ez utóbbi a dekonstrukciót mintegy megtartva lép túl rajta, nyitva aztán egy további dekonstrukcióra. Elgondolkodtató ezzel kapcsolatban, amit Derrida ír egy korai tanulmányában (1967/1994). Az embertudományokban véleménye szerint kétféle hozzáállás él egymás mellett a struktúrára, interpretációra, jelre, játékokra vonatkozóan. Az egyik hisz benne, hogy képes mégis „a jel rendje elől elillanó valamiféle igazság vagy kezdet/eredet megfajtására, és az interpretáció szükségességét úgy éli meg, mint száműzetést” (i. m. 34.) A másik, amely már nem akar eredetre találni, hanem fenntartja a játékot, és az emberen túlra akar jutni. E két irány összeegyeztethetetlen, mégis összeegyeztetjük ma őket. „Bár el kell ismerni e két interpretáció különbségét – folytatja Derrida (uo.) -, és irreduktibilis voltukat markánsá kell tenni, mégsem gondolom, hogy választani kellene. (...) ...először meg kell próbálni elgondolni a közös talajt, és ennek az irreduktibilis különbségnek az elkülönböződését.” Én ugyan fentebb nem egy irreduktibilitást markánsá tevő narratívát vázoltam föl, de két ilyen eltérő hagyomány egyszerre érvényesítését mégis elgondolhatónak tartom. Úgy is mondhatom, hogy a rendkívül veszélyesnek gondolom a dekonstrukciót, ha akadémiai várába burkolózva elfeledkezik az elnyomottakról, a struktúrák alatt görnyedőkről, a valóságos, húsba vágó szenvedésről, az anyagi, gazdasági alapról, de rendkívül veszélyesnek tartom a marxizmust is, ha visszatér egy egyértelmű jelentéstulajdonító, hegemon diskurzus hagyományához, s nem hagyja, hogy a szövegeit, elképzelt vagy megvalósított forradalmi intézményrendszerét kikezdjék, kérdésekkel hívják ki.

5. A narratív fordulat

Az episztemológiai fordulatok sorában feltétlenül említést kell még tenni végül – az ezt a doktrint is meghatározó – narratív fordulatról. Ez természetesen szoros összefüggésbe hozható a nyelvi-hermeneutikai fordulattal és az irodalomtudomány kihívásával.

Magában az irodalomtudományban az utóbbi évszázadban erőteljes figyelem fordult a történetmondásra, a történeteket leíró szövegekre. A XX. században pedig kialakult ezek tanulmányozásának a metodológiája, szinte külön diszciplínája: a narratológia. Ezt jó ideig meghatározta az elbeszélés mint egyfajta rendszer értelmezése. A fábulák és szüzsé elkülönítése, a narráció jellegzetességeinek feltárása, a narrációs szintek leírása, az elbeszélő nézőpontjának, szerepének bemutatása, a szerző és olvasó kapcsolatának, valamint az elbeszélés időstruktúrájának az elemzése, az elbeszélt szubjektivitások alakulására rákérdezés: ezek a hagyományos narratológia témái, melyek termékenyen hatottak a társadalomtudományokban is. Ezt a Currie (1998) által formalistának nevezett elméleti keretet aztán kikezdte egyik oldalról a marxista kritika, amely a szubjektumot szélesebb társadalmi kontextusába helyezte, és a narratívák mögötti ideológiák leleplezését tekintette feladatnak, a másik oldalról a dekonstrukció, amely arra mutatott rá, hogy a struktúra az olvasás által jön létre, és nem valami adott, amit az olvasás kihámoz a szövegből. Ahogy Currie (i. m.) összefoglalja: a 80-as években a

narratológia elmozdult a feltárástól az invenció, a koherenciától a komplexitás, és a poétikától a politika felé. A narratívára már nem úgy tekintenek a posztstrukturalista és/vagy újmarxista értelmezések, mint az élet tükröződésére, hanem mint ami által az ideológiailag meghatározott szubjektum felépül. A dekonstrukció pedig lebontja az egyértelmű, lináris, törések nélküli, a szubjektumot vagy 'igazságot' koherensen felépíteni akaró elbeszéléseket, különösen a nagy metanarratívákat, valamint a narratíva és kritika, narratíva és elmélet, fikciós és nem fikciós narratíva közötti megkülönböztetéseket. Különös figyelmet szentelnek a dekonstrukciós szövegek a kizárás narratíváira. A következetes felépülés helyett a dekonstrukció a narratív szöveg mozgásban levését állítja középpontba, a meghatározhatatlan kezdetet és véget. Jó példája Denzin (1997) szerint a posztstrukturalista, olvashatatlan narratívának Joyce *Finnegans Wake*-je, mely pontosan olvashatatlanságával vezet be nyelvbe és misztériumba, s a múlt hangjaitól, kategóriáitól mentes új „nyelvet”, nyelvzetet kísérel meg létrehozni Írország számára. Hasonló posztstrukturalista regénynek tekinthető a magyar kortárs irodalomban Esterházy Péter *Harmonia coelestis*-e, mely a múltat, eredetet és eredetit mint apaságot dekonstruálja, s teremti játékosan „új magyar nyelvet”, ráirányítva a nyelvre a figyelmet a pontosan leírható történet és történelem helyett, vagy pontosabban talán: így a nyelv szerepét a történet/történelem/eredet leírásában.

Irodalomelméleti szempontból Ricoeur (1990/1999, 1999a, 1999b, 1975/2006) – valahol a posztmodern és formalista megközelítés közé helyezhető – írásai foglalnak el fontos szerepet a narratológia történetében. Szövegei túl is mutatnak azonban a pusztán irodalmi kérdéseken, és inkább filozófiai problémákhoz kapcsolódnak. Ricoeur óriási szöveganyag újraolvasásával von párbeszédbe egymástól egészen távol álló szerzőket, s így alakít ki egy igen részletes narratológiát. Rámutat bizonyos feszültségteli paradoxonokra: mint a „dolog” és lét cselekvésként való értelmezésének lehetőségére és implikációira; a „van” kopulára mint lenni és nem lenni együttes kifejezésére („egyszer volt, hol nem volt”); az emlékezés és felejtés kettősségére; a történelem és fikció kereszteződésére; végül az azonosság és a változékonyság összekapcsolódására az önmagaság (ipse) és az ugyanazonosság (idem) dialektikájában. Ez utóbbi kettősség vezet el narratív identitás fogalmához. Ricoeur itt kapcsolódik egy másik filozófus MacIntyre (1985/1999) gondolatához, aki elutasítva az én esszencialista felfogását egy olyan etikát, új erénytant vázol föl a széttöredezettesség korában, amely az élet *elbeszéli* egységére épít. Az emberi cselekedet mindig egy narratív keretben lesz érthető és beszámoltatható, vagyis etikailag „megmérhető”. Az „én” etikailag értelmezhető identitása pedig az élettörténet szereplőjének azonosságán múlik. Ricoeur (1990/1999) kapcsolódik MacIntyre-hez, de vitatkozik is vele, és kiegészíti őt. Elmélete bizonyos értelemben független az utóbbiétól. A francia filozófus szerint a szereplő egysége az elbeszélésben ütköző egyezést jelent, melyet az azonosságok és váratlan fordulatok alakítanak. A jellem azonossága és az önmegőrzés önmagasága között helyezkedik el az elbeszéli identitás. Ricoeur számot vet az azonosságot (*idem*) felszámoló irodalmi „elbeszéléssel is”, amelyben mégis mindig megőrződik az én (semmije) a maga pórságában, önmagaságában, s ez pozitív válságként értelmezhető. A teljes megfosztottság ugyanis, a minden (a birtoklás) nélküliség (még saját magamat sem birtoklom) lehetővé teheti, hogy az én a *másik* rendelkezésére bocsássa magát. Ricoeur fontos jelentőséget tulajdonít továbbá a fikciónak, az „olvasói létnek” a saját identitás narratív fölépítésében. Az irodalmi és nem irodalmi elbeszélés szerinte mélyen, alapvetően egymásra utalnak. Az élet elbeszéli egysége a mesészővés és az élő tapasztalat közti ingatag keverék, amelyben én a történetnek társszerzője vagyok. Az elbeszélés azért is fontos az ember, mint erkölcsi lény számára, mert a leírás és előírás között helyezkedik el.

Az irodalomtudományban és filozófiában tehát előtérbe került a narrativitás kérdése, s ez nem hagyta érintetlenül a társadalomtudományokat sem. A narratív fordulat kifejezés sokkal inkább arra vonatkozik, ami ezekben a tudományokban végbement a narratívum kérdésével való találkozás nyomán. Egyrészt a szociológia, a pszichológia, a történettudomány és az antropológia elkezdett odafigyelni a történetmondásokra, szerepükre az egyén és a közösség életében, a narrative megfogalmazott igazságokra; s különösen arra, hogy mennyire alapvető, mindent átfogó antropológiai tény a történetmondás (László János, 2005). Másrészt ennek nyomán általában a tudás, a tudásszerzés, tudásközvetítés narratív voltára figyeltek fel a kutatók, s így a tudomány narrativitására. Míg korábban a kategorikus, absztrakt, struktúrák mentén felépíthető tudást, igazságot magasabb rendűnek tekintették az elbeszélt, elbeszélésben létrejövő (ezért – szölt az érvelés – nem igazolható, a fikcióval rokon) tudásnál, igazságnál, addig a pozitívizmus hermeneutikai vagy textuális lebontásával összhangban a kutatók egy része épp az elbeszélés egyenrangúságát, sőt elsődlegességét kezdte vallani. Ebben a szemléletben egyfajta ismeretelméleti kategóriaként tekinthetünk a narratív megismerésre, a narratív igazságra. McLaren (1995) felhívja rá a figyelmet, hogy a *narrare* elmondani és a *gnare*- tudni ige egyazon gyökből származik az indo-európai *gná*-ból, és idézi Conquergoodot (1993)¹¹⁰, aki szerint a narratíva egy sajátos megismerési mód, mely az absztrakttól eltérő jelentést ad az emberi tapasztalatnak: cselekvő, mozgásban lévő, „rizikót hordozó” jelentést. Dhunpath (2000) a *narradigma* (*Narradigm*) kifejezést alkotja meg, hogy kifejezze: az ember alapvetően narratív módon tapasztalja meg és reprezentálja a világot; az életünk narratív. Heikinenn–Huttunen–Kakkori (2000) a narratív igazság többféle megközelítését mutatják be tanulmányukban: (1) a „hagyományos” korrespondencia elmélet szerint akkor igaz egy történet, ha megfelel a valóságnak; (2) a koherenciaelmélet megközelítésében a történet akkor igaz, ha nem áll ellentmondásban más történetekkel, és koherens és kompatibilis metanarratíváká áll össze velük; ez esetben az igazság keresése a puzzle-összerakáshoz hasonlít: akkor igaz valami, ha beleillik az egész képbe; ez az elmélet jól alkalmazható a saját életünk autobiografikus összeállításának esetében is; (3) a heideggeri és gadameri koncepció az igazságot a létező feltárlásaként értelmezi; az új tapasztalata az interpretáció során felforgatja, átértelmezi a korábbi tudást, az értelmezett, művészetben kifejeződő (elbeszélt) igazság nem valami eredetinek a másolata, hanem mintegy igazabb és autentikusabb, mint az „eredeti”; ide kapcsolható Ricoeur elmélete, amely az ember saját önéletrajzi elbeszélését látja – a cikkírók újraértelmezésében – egyfajta újraértelmező körforgásként; (4) Foucault elméletében az igazságot a hatalom mechanizmusai, a szüntelen meglévő és alakuló hatalmi viszonyok hozzák létre, s mindig ezekben helyezkedik el; (5) az narratív igazság kritériuma pragmatikus szempontból az, hogy mennyire működik a valóságban egy történet, pl. (a pedagógiában) mennyire járul hozzá a tanári identitás kialakításához; (6) végül a narratív igazság Jerome Bruner átértelmezésében a formalista fabula fogalmához hasonlítható, amelyben egyszerre van benne az „azonosság”, a mindennapiság, a mindig visszatérő emberi témák, és a „másság”, az eltérő, az új, a már ismeretet mégis másképp kibontó.

A narrativitás középpontba állítása terén egyik legmesszebb Brown (1992) megy, aki szerint a narratív logika megelőzi a technikai racionalista tudományost, amely az előbbiből származik. A narratív logika univerzális, hozzá tartozik az emberi lényhez. Ennek fényében arra a megállapításra jut, hogy valójában az episztemológiai fordulatok mögött narratív hagyományok közötti konfliktus rejlik, a paradigmátikus váltások pedig

¹¹⁰ Conquergood, D. (1993): *Storied worlds and the works of teaching. Communication Education*, 42, 337–348. Idézi: McLaren, P. (1995): McLaren, P. (1995): *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in a Postmodern Era*. Routledge, New York, 92.

nem mások, mint a kognitív tradíciók narratív logika szerinti újírásai. Ezt nem értelmezte így – állítja Brown – egyik tudományelmélettel foglalkozó korábbi kutató sem, mint Kuhn, Polónyi, Feyerabend.

N. Kovács Timea (1999) a Narratívák sorozat 3. kötetének bevezetőjében a mostani narratív fordulatot a reprezentáció krízisével hozza összefüggésbe. Míg a történetírásban és az etnográfiaiban korábban a történetek forrást jelentettek, addig az elbeszélés problémája, a narrativitás „most a kulturális reprezentációk szintjére vonatkoztatva merül fel, és a történetírás és az etnográfia narratív minták alapján történő szerveződésekként fogalmazódik újra.” (N. Kovács Timea, 1999, 8.). White (1997) a történetírásban, McCloskey (1983/2007) a közgazdaságtudományban értelmezte újra a tudományos módszertant: a diszciplínához tartozó szövegek alapvetően retorikai, metaforikus – s így narratív – természetére irányítva a figyelmet. Az akadémikus pszichológia és pedagógia ellenállóbbnak bizonyult – különösen Magyarországon – e fordulattal szemben. A pszichológiában Jerome Bruner (1986/2005) nevével fémjelvezhető a narrativitás kérdéskörének hangsúlyos megjelenése. Ő azonban inkább a narratológia strukturalista hagyományaihoz nyúl vissza, és élesen megkülönbözteti az általa paradigmaticusnak nevezett gondolkodást a narratívától. Az előbbi a matematikára és a természettudományokra jellemző okkereső, logikai érveket felsorakoztató, bejósolhatóságot és ellenőrizhetőséget hordozó megismerési és ismeretközvetítési mód, míg az utóbbi a jelentésadás-értelmezés és a szándékok keresése, a temporalitás és a nem ellenőrizhető valószínűség fogalmai mentén írható le. Egy ilyenfajta inkább a modernhez, mint a posztmodernhez köthető óvatos „narratíva-megközelítés” jellemzi a témában publikáló magyar pszichológusokat (pl. Ehmann Bea, 2002; Péley Bernadette, 2002; László János, 2005) is, akik az elbeszélést inkább forrásként, és a narrativitást módszertani szervező elvként használják, de nem azonosulnak semmiféle narratív episztemológiával, sőt az eredményeket tekintve tudományosnak (vagy úgy is mondhatnám legtudományosabbnak) továbbra is a kvantitatív alapú elemzéseket tartják. Érdekes és nagyon korai kivételt jelentenek e tekintetben Rácz József munkái. A szerző orvos-pszichológus, de korán kitekintett a többi társadalomtudomány felé, és egyedülálló módon már a 80-as években etnográfiai módszerekkel kutató ifjúsági szubkulturákat. Vizsgálatai ugyan nem explicite narratívák, de gyakorlatilag – az etnográfiai jellegből adódóan is – gazdag történetanyaggal dolgoznak, és a kutatásokból születő tanulmányai is történeteket építenek föl a fiatalokról lakótelepi környezetben és különféle szubkulturákban (Rácz József, 1998)

Ezt az éles, egyértelmű szembeállítást a narratív és paradigmaticus tudományos gondolkodás között többen megkérdőjelezik azonban. Így például kézenfekvő módon a fent bemutatott posztstrukturalista megközelítés is. Ebbe az irányba mutat Brown (1992) fent idézett gondolata a narrativitás univeralizmusáról, valamint McCloskey (1983/2007) véleménye, aki úgy véli, hogy a közgazdaságtudomány terén még a matematikai alapú érvelés is (függvényekkel) metaforikus, irodalmi. E dolgozatban – a következő fejezetben – magam is kísérletet teszek arra, hogy bizonyos természettudományhoz köthető szövegek reflektálatlan narrativitására felhívjam a figyelmet. Nagyon érdekes ezen a ponton Franco Cambi és Maria Piscitelli (2005) valamint társaik kísérlete, akik a narrativitás episztemológiai-antropológiai kritériumát és princípiumát pedagógiai, oktatási alapulvéve teszik, mely transzverzálisan átjárja az összes iskolában tanított tárgy tanítását, mindegyiket narratív módon újírva, beleértve a természettudományokat és a matematikát is.

A pedagógiában is megjelenik tehát a narrativitás. A nemzetközi szakirodalomban szinte divattémává lett. Több folyóirat szentelt külön számot a narratíva kérdésének, s

rengeteg publikáció jelenik meg a témában¹¹¹. A narratív fordulat ígéretes perspektíva egy olyan tudományban, amely alapvetően a valamivé válásról az ember alakulásának történetéről szól, ráadásul egy interakciós keretben (nevelő személy, intézmény, (kon)textus – nevelt). Ennek ellenére elmondható, hogy ellentmondásos a neveléstudományi közegben mind az interpretativitás, mind az ezen belül elhelyezhető narrativitás mint episztemológiai megközelítések helyzete. A (poszt)pozitivistá tudományosság – melyet olyan nemzetközi fórumok képviselnek, mint a Learning and Instruction folyóirat és az EARLI – nem fogadja be ezt az episztemológiai paradigmát; más közegek viszont – mint pl. az *Internationa Journal of Qualitative Studies in Education* – épp az újító, az eddigi tudományosságot kikezdő kutatásokat, publikációkat bátorítják.

A magyar neveléstudományban szintén kezd föltűnni a narratívák témája. Feltétlenül megemlítendő ennek kapcsán Szabolcs Éva és Golnhofer Erzsébet neve, valamint Vámos Ágnesé: Szabolcs Éva (2004), Golnhofer Erzsébet–Szabolcs Éva (2005), Vámos Ágnes (2008).

A fejezet végén kitérek a használt fogalmakra, hiszen ezeket szinte kézenfekvőként alkalmaztam, pedig nem azok. A meghatározások, értelmezések kapcsán pedig felvázolom, hogy én magam hova helyezem a disszertáció narratív megközelítését.

A fogalmak használata nem teljesen egyértelmű a magyar szakirodalomban, különösen a narrativum és narratíva szavak esetében. Én e dolgozatban a következőképpen használom az alapfogalmakat: a *narráció* (elbeszélés) alatt az elbeszelt történetet értem, fontos ehhez hozzátenni azonban, hogy e kifejezésben kiemelődik az elbeszélés aktusa, s néhányszor ezt a cselekvést magát jelenti, az elmesélést, de az idegen szó helyett gyakran írok egyszerűen *történetet* vagy *elbeszélést*; a *narrativum* az elbeszélésre mint elvont fogalomra utal, vagyis ami a történetet történetté teszi; a *narratíva* az általam is leggyakrabban használt szó, amely alapvetően utal a „történet(i)ségre”, az elbeszélés jellegre, de egyben jelent történetek összességét, vagy egyszerűen történetet, amikor épp a sajátos elbeszélés jelleget akarom kiemelni. Például mikor azt írom „tudománytörténeti narratíva”, s nem azt írom tudománytörténeti elbeszélés, akkor e kifejezés kiemeli, érzékelteti a történet elbeszélés-jellegét, egyfajta erre vonatkozó reflektáltságot hordoz. A *narrativitás* kifejezés a legelvontabb szinten fejezi ki az elbeszélés-jelleg sajátosságát.

A legalapvetőbb kérdés természetesen az, hogyan is határozom meg ezt az elbeszélés- jelleget, egyáltalán mitől történet valami, s mikor beszélhetünk valóban narrativitásról. Ricoeur (1990/1999) a következő meghatározásnak vehető mondatot mondja az elbeszélésről: „Elmesélni valamit nem más, mint annak az elmondása, hogy ki mit, miért és hogyan cselekedett, miközben ütemezzük az időben e szempontok összefüggését.” (382.) Bruner (1986/2005) is kiemeli, hogy a történetre mindig jellemző intencionalitás tételezése és a temporalitás. Botia (2002) – elsősorban a biográfiára fókuszálva – a tapasztalatnak strukturált módon jelentést adó formaként határozza meg a narratívát, mely a személyes időbeli cselekvésekből indul ki. A folyamatjelleg, a temporalitás, bizonyos szereplők cselekvései visszatérő, közös elemek a különféle definíciókban. Úgy tűnik azonban, hogy számos írás túl is lép egy ilyen pontosan körvonalazódó meghatározáson. A narratíva egyfajta hívószóvá vált a társadalomtudományokban, amely a szövegek megkonstruáltságára, metaforikusságára, allegorikusságára, megszemélyesítő jellegére, fikcióhoz közel álló, vagy attól nem teljesen elválasztható mivoltára hívja fel a figyelmet, szembenállásban egy logikai, pozitivistá gondolkodásmód megközelítésével. Végso soron kérdésessé válik, hogy

¹¹¹ Pl.: *Teaching and Teacher Education*, 1997. 1. száma a narrativitásról.

létezhet-e narratívától teljesen eltérő gondolkodás, vagy kimondva kimondatlanul mindig elbeszélünk a legmerevebb logikai struktúrákat használva is, mert mi emberek mindig a valamivel/valakivel történik (történt) valami logikában értelmezzük, s nincs szöveg, amely ebből teljesen kiléphetne. Megemlítendő azonban, hogy posztstrukturalista szemszögből akár az ellenkező kérdést is föltehetjük. Ahogy megbontjuk a narratíva összes konstitutív komponensét: szereplő, idő, folyamat, egymásra épülés stb., fölmerül vajon van-e narratíva, vajon nem csak mechanika van-e, a részek, és soha nem az egész. Ahhoz, hogy ezt a kérdést föltegyük azonban egyrészt feltételeznünk kell egy megbontott narratív szerkezetet, melyet megkérdőjelezés nem töröl el teljesen, vagy legalábbis eltörölve ír újra, másrészt paradox módon e problémafelvetéshez épp a „logikai mechanikától” idegen megközelítésre van szükségünk, a (végleges) meghatározhatóság visszaütésére, amelyet az emberi értelmező narratíva egyszerre tagad és hordoz. A narratívában veszély rejlik, amikor totalizál, ugyanakkor épp a monolit totalitás megbontásának az eszköze is lehet.

Ezen a ponton érdemes visszatérni McLaren (1995) kritikai megközelítésére a narratívával kapcsolatban. A szerző társadalmi érzékenységgel elhelyezi a kérdést a mai poszt-fordista kapitalista rendszerben, amelyben élünk, és amelyben számos narratíva létezik az emberről, haladásról, világról stb. Ezek körülvesznek minket, alakítják nevelési tevékenységeinket és történeteinket. Az identitásképzésre, és a narratívák történetiségére helyezve a hangsúlyt egy pedagógiai szempontot állít középpontba: „szükségünk van arra, hogy képesek legyünk kritikusan olvasni a narratívákat, amelyek már olvasnak minket” (McLaren, 1995, 89.) Így ír:

„A narratívák segítenek bennünket, hogy reprezentáljuk a világot. Segítenek abban is, hogy emlékezzünk és egyben megfeledekezzünk a világnak mind az örömeiről, mind a borzalmáról. A narratívák strukturálják álmainkat, mítoszainkat, látomásainkat... Hozzájárulnak ahhoz, hogy megosszuk szociális valóságunkat azáltal, amit abból kizárnak és abba bennfoglalnak. Egy olyan diszkurzív eszközt adnak kezünkbe, amellyel a megismerés súlyát az elmondás aktusává változtathatjuk. Egy tapasztalatot történetté átfordítani talán az emberi megértés legalapvetőbb cselekvése.” (i. m. 92.)

Egy baloldali megközelítésben tehát a narratíva, és a technikai-racionálissal szembenálló narratív diskurzus arra szolgál egyrészt, hogy a társadalmi életet egyfajta dialektikus iróniával újraértelmezze, másrészt, hogy az aktív szembenállás tere legyen. Megkérdőjelező, lázadó és felszabadító narratívákat kell létrehozunk, melyek a késő-kapitalizmus piaci, fogyasztói identitásai helyett a határidentitások kialakítását teszik lehetővé. Jól kapcsolható ide Dhunpath (2000) cikke, amely a biográfiai (narratív) kutatást, mint ellenkultúrát mutatja be. A tudományon belül maga az ilyen jellegű írás a szembenálló átalakítás gesztusa. E kritikai pedagógiai program az, amelyet e disszertáció is magáévá tesz, nem elvetve a posztstrukturalizmus, különösen a dekonstrukció, szüntelen mozgásban levését.

Melléklet 2.

Felhasznált irodalom:

- [sz. n.]: (2006) Editorial. *Ethnography and Education*, 1, 1.
- Allman, P. – McLaren, P. – Rikowski, G. (2005): After the box people: the labor – capital relation as class constitution and its consequences for marxist educational theory and human resistance. In: McLaren, P. (2005a, szerk.): *Capitalists and Conquerors. A Critical Pedagogy against Empire*. Rowman and Littlefield, New York, 135–165.
- Althusser, Louis (1968): *Marx – az elmélet forradalma*. Kossuth, Budapest
- Amin, S. (1997): *Capitalism In The Age Of Globalization. The Management Of Contemporary Society*. Madhyam Books, Delhi.
- Apple, M. W. (1997): What Postmodernists Forget? Cultural Capital and Official Knowledge. In: Halsey et al. (szerk.) *Education. Culture, Economy and Society*. Oxford University Press, Oxford. 595–604.
- Aronowitz S. – Giroux H. A. (1991): *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*. University Of Minnesota Press, Minneapolis.
- Artner Annamária (2006): *Globalizáció alulnézetben*. Napvilág, Budapest.
- Atkinson, P. (1999): A narratíva és a társadalmi cselekvés reprezentációja. In: N. Kovács Tímea – Thomka Beáta (szerk.): *A kultúra narratívái*. Kijarat, Budapest, 121–149.
- Bábosik István (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bábosik István (2005, szerk.): *Neveléstudomány*. Osiris, Budapest.
- Baecker, D. (2000): A társadalom mint kultúra. *Magyar Lettre Internationale*, 38, 7–9.
- Bahtyin, M. M. (1976): *A szó esztétikája*. Gondolat, Budapest.
- Bahtyin, Mihail (1965/2002): *Francois Rabelais művészete, a középkor és a reneszánsz népi kultúrája*. Osiris, Budapest.
- Balsamo, A. (2000): The virtual body in cyberspace. In: Bell, D. – Kennedy, B. M. (szerk.): *The Cybercultures Reader*. Routledge, London, 489–502.
- Banks, J. A. (1995, szerk.): *Handbook of Research on Multicultural Education*. MacMillan Publishing, New York.
- Barthes, R. (1970/1997): *S/Z*. Osiris – Gond, Budapest.
- Barthes, R. (1973/1996): *A szöveg öröme. Irodalomelméleti írások*. Osiris, Budapest.
- Baudrillard J. (1997): *A rossz transzparenciája*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Baudrillard J. (1998): *The Consumer Society. Myths and Structures*. SAGE, London.
- Bauman, Z. (1998/2002): *Globalizáció*. Szukits, Budapest.
- Beach, D (2002): The deceptive imagination and ethnographic writing. In: Walford, G. (2002a, szerk.): *Debates and Developments in Ethnographic Methodology (Studies in Educational Ethnography, Volume 6)*. Elsevier, Oxford, 167–188.
- Beach, D. (2005): From fieldwork to theory and representation in ethnography. In: Troman, G. – Jeffrey, B. – Walford, G. (2005, szerk.): *Methodological issues and practices in Ethnography (Studies in Educational Ethnography, Volume 11)*. Elsevier, Oxford, 1–18.
- Beck, U. (1998/2003): *A kockázat-társadalom*. Századvég, Budapest.
- Beck, U. (1999/2005): *Mi a globalizáció?* Belvedere, Szeged.
- Becker, H. S. (1963): The culture of a deviant group: the 'jazz' musician. In: Gelder K. – Thornton S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London, 55–65. [részlet]

- Bell, D. – Kennedy, B. M. (2000. szerk.): *The Cybercultures Reader*. Routledge, London.
- Bell, D. (2001): *An Introduction to Cyberculture*. Routledge, London.
- Bennett, A. – Kahn-Harris, K. (2004, szerk.): *After Subculture. Critical Studies in Contemporary Youth Culture*. Palgrave Macmillan, New York;
- Bernstein, B. (1974): A kiegyenlítő (compensatory) oktatás fogalmának bírálata. In: Ferge Zsuzsa – Háber Judit (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 175-188.
- Berriz, B. (2003): La Revuelta: a political autobiography. Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice. 7. <http://www.lesley.edu/journals/jppp/7/berriz.html> (2009. február 14.)
- Bhabha, H. K. (1994): *The Location of Culture*. Routledge, London.
- Biesta G. – Egéa-Kuehne, D. (2001, szerk.): *Derrida & Education*. Routledge, London.
- Blake, N. et al. (1998): *Thinking Again. Education after Postmodernism*. Bergin & Garvey, Westport.
- Boff, L (1983): *Chiesa: carisma e potere*. Borla, Roma.
- Boff, L. – Boff, C. (1989): *Introducing Liberation Theology*. Orbis Books, Maryknoll.
- Bohannan, P. – Glazer, M. (1988/1997) *Mérföldkövek a kulturális antropológiában*. Panem, Budapest.
- Boron, A. A. (2005): *Empire and Imperialism. A Critical Reading of Michael Hard and Antonio Negri*. Zed Books, London.
- Botia, B. A. (2002): „De nobis ipsis silemus?” Epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electronica de Investigación Educativa*, 1, <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html> (2009. február 14.)
- Bourdieu, P. (1974): Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In: Ferge Zsuzsa – Háber Judit (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 65-91.
- Bourdieu, P. (1998/2000): *Férfiuralom*. Napvilág, Budapest.
- Bourdieu, P. (2001/2005): *A tudomány tudománya és a reflexivitás*. Gondolat, Budapest.
- Brown, R. H. (1992): *Society as Text. Essays on Rhetoric, Reason and Reality*, Chicago University Press. Chicago.
- Bruner, E. M. (1999): Az etnográfia mint narratíva. In: N. Kovács Tímea – Thomka Beáta (szerk.): *A kultúra narratívái*. Kijárat, Budapest, 181–196.
- Bruner, J. (1986/2005): *Valóságos elmék, lehetséges világok*. Új Mandátum, Budapest. Budapest – Szeged.
- Burbules, N. C. – Torres, C. A. (2000): Globalization and education: an introduction. In: Burbules, N. C. – Torres, C. A. (szerk.): *Globalization And Education. Critical Perspectives*. Routledge, London.
- Butler, J. (1990/2006): *Problémás nem*. Balassi, Budapest.
- Butler, J. (1993/2005): *Jelentős testek*. Új Mandátum, Budapest.
- Callinicos, A. (1989): *Against Postmodernism. A Marxist Critique*. Polity Press. London.
- Cambi F. – Piscitelli M. (2005, szerk): *Complessità e narrazione. Paradigmi di trasversalità nell'insegnamento*. Armando. Roma.
- Caputo (1987/1996a): Az élet eredendő nehézségének visszaállítás. In: Kis Attila Atilla – Kovács Sándor S. K. – Odorics Ferenc (1996, szerk.): *Testes könyv I*. ICTUS – JATE Irodalomelméleti csoport, Szeged, 13–21.
- Caputo (1987/1996b): Hideg hermeneutika: Heidegger/Derrida. In: Kis Attila Atilla – Kovács Sándor S. K. – Odorics Ferenc (1996, szerk.): *Testes könyv I*. ICTUS – JATE Irodalomelméleti csoport, Szeged, 23–48.
- Carspecken, P. – Walford, G. (2001, szerk.): *Critical Educational Ethnography (Studies in Educational Ethnography, Volume 5)*. JAI, Oxford.

- Carspecken, P. (1999): There is no such thing as „critical ethnography”. A historical discussion and an outline of one methodological theory. In: Massey, A. – Walford, G. (1999, szerk.): *Explorations in Methodology (Studies in Educational Ethnography, Volume 2)*. JAI, Stamford, 29–56.
- Carspecken, P. F. – Apple, M. (1992): Critical qualitative research: theory, methodology, and practice. In: LeCompte, M. D. – Millroy, W. L. – Preissle, J. (szerk.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Academic Press, New York, 507–553.
- Castells, M. (1996/2005): *A hálózati társadalom kialakulása*. Gondolat-Infónia, Budapest.
- Castells, M. (1997/2006): *Az identitás hatalma*. Gondolat – Infónia, Budapest.
- Castells, M. et al (1999, szerk.): *Critical Education in the New Information Age*. Rowman and Littlefield, New York.
- Cixous, H. (1976/1997): A medúza nevetése. In: Kis Attila Atilla – Kovács Sándor S. K. – Odorics Ferenc (1997, szerk.): *Testes könyv II*. ICTUS – JATE Irodalomelméleti csoport, Szeged.
- Clandinin, D. J. – Connelly, F. M. (2000): *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Clifford, J. – Marcus, G. E. (1986, szerk.): *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. University of California Press, Berkley.
- Clifford, J. (1983/2003): On Ethnographic Authority. In: Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (2003, szerk.): *Turning Points in Qualitative Research. Tying Knots in a Handkerchief*. Altamira Press, Oxford. 121–137.
- Clifford, J. (1988): *The Predicament of Culture: Twentieth-century Ethnography, Literature and Art*. Harvard University Press, Boston.
- Clifford, J. (1999): Az etnográfiai allegóriáról. In: N. Kovács Tímea – Thomka Beáta (szerk.): *A kultúra narratívái*. Kijárat, Budapest, 151–179.
- Cohen, A. K. (1955): A General Theory of Subculture. In: Gelder K. – Thornton S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London, 44-55. [részlet]
- Cohen, P. (1972): Subcultural Conflict and Working-class Community. In: Gelder K. – Thornton S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London, 90-99. [részlet]
- Cohen, S. (1972/2002): *Folk Devils and Moral Panics. The Creation of the Mods and Rockers*. Routledge, London.
- Collins, H. P. (1990/2003): Toward an afrocetric feminist epistemology. In: Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (2003, szerk.): *Turning Points in Qualitative Research. Tying Knots in a Handkerchief*. Altamira Press, Oxford, 47–72.
- Conquergood, D (1991/2003): Rethinking ethnography: towards a critical cultural politics. In: Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (2003, szerk.): *Turning Points in Qualitative Research. Tying Knots in a Handkerchief*. Altamira Press, Oxford, 351–374.
- Cregan, K. (2006): *The Sociology of the Body. Mapping the Abstraction of Embodiment*. SAGE, London.
- Crozier, G. (2005): Is ethnography just another form of surveillance? In: Troman, G. – Jeffrey, B.– Walford, G. (2005, szerk.): *Methodological issues and practices in Ethnography (Studies in Educational Ethnography, Volume 11)*. Elsevier, Oxford, 95-110.
- Culler, J. (1992/1997): *Dekonstrukció. Elmélet és kritika a strukturalizmus után*. Osiris. Budapest.
- Currie, M. (1998): *Postmodern Narrative Theory*. Palgrave, New York.
- Csányi Vilmos (1999): *Az emberi természet. Humánetológia*. Vince Kiadó, Budapest.

- Csapó Benő (2002a, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris, Budapest.
- Csapó Benő (2002b, szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris, Budapest.
- Deme János – Horváth Kata (2006): Hatalom kreatívan megidézve. *Anthropolis*, 1, 206–213.
- Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (1998, szerk.): *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. SAGE, Thousand Oaks.
- Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (2003, szerk.): *Turning Points in Qualitative Research. Tying Knots in a Handkerchief*. Altamira Press, Oxford.
- Denzin, N. K. – Lincoln, Y. S. (2000, szerk.): *Handbook of Qualitative Research*. SAGE, London.
- Denzin, N. K. – Lincoln, Y. S. (2005, szerk.): *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE, London.
- Denzin, N. K. (1997): *Interpretive Ethnography. Ethnographic Practices for the 21st Century*. SAGE, Thousand Oaks.
- Denzin, N. K. (2003): *Performance Ethnography: Critical Pedagogy and the Politics of Culture*. SAGE, London.
- Derrida, J (1993a): Kivéve a név. In: Uő. (1993): *Esszé a névről*. Jelenkor, Pécs, 50–105.
- Derrida, J. (1967/1991): *Grammatológia*. Életünk-Magyar Műhely, Budapest.
- Derrida, J. (1967/1994): A struktúra , a jel és a játék az embertudományok diszkurzusában. *Helikon*, 1-2, 21-35.
- Derrida, J. (1972/1998): *Disszemináció*. Jelenkor, Pécs.
- Derrida, J. (1991/2003): *Az idő adománya. A hamis pénz*. Gond-Cura Alapítvány – Palatinus, Budapest.
- Derrida, J. (1993/1995): *Marx kísértetei. Az adósállam, a gyász munkája és az új Internacionálé*. Jelenkor, Pécs.
- Derrida, J. (1993/2005): *Esszé a névről*. Jelenkor, Budapest.
- Derrida, J. (1993b): Szenvedések. In: Uő. (1993): *Esszé a névről*. Jelenkor, Pécs, 10–49
- Deyhle, D. L. – Hess, G. A. – LeCompte, M. D. (1992): Approaching ethical issues for qualitative researchers in education. In: LeCompte, M. D. – Millroy, W. L. – Preissle, J. (szerk): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Academic Press, New York, 597–641.
- Dhunpath, R. (2000): Life history methodology: „narradigm” regained. *Qualitative Studies in Education*, 5, 543–551.
- Dilthey, W. (1910/2004): A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban. Gondolat, Budapest.
- Dobbert M. L. – Kurt-Shai, R. (1992): Systematic ethnography: toward an evolutionary science of education and culture. In: LeCompte, M. D. – Millroy, W. L. – Preissle, J. (szerk): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Academic Press, New York, 93–159.
- Douglas, T. (2002): *Hacker Culture*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Ehmann Bea (2002): *A szöveg mélyén. A pszichológiai tartomelemzés*. Új Mandátum, Budapest.
- Eliade, M. (1959/1999): *Misztikus születések*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Eliade, M. (1969/2002): *Az eredet bűvöletében*. Cartaphilus, Budapest.
- Ellis, C. (2004): *The Ethnographic I. A Methodological Novel about Autoethnography*. Altamira, Oxford.
- Falus Iván (2004, szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Featherstone, M. – Lash S. – Robertson, R. (1996): *Global Modernities*. SAGE, London.
- Featherstone, M. (1991): *Consumer Culture and Postmodernism*. SAGE, London.

- Featherstone, M. (1997): A test a fogyasztói kultúrában. In: Featherstone, M. – Hepworth, M. – Turner, B. S. (szerk.): *A test. Társadalmi fejlődés és kulturális teória*. Jászóvegy Műhely Kiadó, Budapest, 70–107.
- Fejér Balázs (2000a): LSD és popkultúra. In: Demetrovics Zsolt (szerk.): *A szintetikus drogok világa. Diszkódrogok, drogfogyasztók, szubkultúrák*. Animula, Budapest.
- Fejér Balázs (2000b): A parti. Antropológiai sűrű leírás. *Replika*, 39. 61–74.
- Fine, M. (1998): Working the Hyphens: Reinventing Self and Other in Qualitative Research. In: Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (szerk.): *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. SAGE, Thousand Oaks, 130–155.
- Fiske, J. (1998): Audienicing: cultural practice and cultural studies. In: Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (szerk.): *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. SAGE, Thousand Oaks, 359–378.
- Foucault, M. (1961/2004): *A bolondság története a klasszicizmus korában*. Atlantisz, Budapest.
- Foucault, M. (1966/2000): *A szavak és a dolgok: A társadalomtudományok archeológiája*. Osiris, Budapest.
- Foucault, M. (1969/2001): *A tudás archeológiája*. Atlantisz, Budapest.
- Foucault, M. (1975/1990): *Felügyelet és büntetés: A börtön története*. Gondolat, Budapest.
- Foucault, M. (1976/1996): *A szexualitás története I.: A tudás akarása*, Századvég, Budapest.
- Freire, P. (1970/2000): *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum, New York.
- Freire, P. (1985): *The Politics of Education. Culture, Power and Liberation*. Bergin & Garvey Publishers, Massachusetts.
- Gábor Kálmán (1992): *Civilizációs korszakváltás és ifjúság: kelet- és nyugat-európai ifjúság kulturális mintái*. Jateprint: Jatepress, Szeged.
- Gábor Kálmán (1999): Ifjúsági korszakváltás és erőszak. *Educatio*, 4. 740–752.
- Gábor Kálmán (2000, szerk.): *A közeposztály szigete*. Belvedere Kiadó, Szeged.
- Gadamer, H.-G. (1984): *Igazság és módszer*. Gondolat, Budapest.
- Gallo, L. A. (1989): *Introduzione alle teologie della liberazione*. (Dispensa) Università Pontificia Salesiana, Roma.
- Gallo, L. A. (2005): *Il cammino del Vangelo nel continente della speranza*. LAS, Roma.
- Gaul Emil (2008): Ismerjük meg diákjainkat? *Iskolakultúra*. 11–12, 89–101.
- Geertz, C. (2001): *Az értelmezés hatalma. Antropológiai írások*. Osiris, Budapest.
- Gelder K. – Thornton S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London;
- Giddens, A. (2000): *Elszabadult világ. Hogyan alakítja át életünket a globlizáció?* Perfekt, Budapest.
- Giroux, H. A. – Simon, R. I. (1989, szerk.): *Popular Culture, Schooling and Everyday Life*. Bergin & Garvey Publishers, Massachusetts.
- Giroux, H. A. (1988a): Postmodernism and the Discourse of Educational Criticism. *Journal of Education*, 3. 5–30.
- Giroux, H. A. (1988b): *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Giroux, H. A. (1993): *Border Crossings. Cultural Workers in the Politics of Education*. Routledge, London.
- Giroux, H. A. (1994): *Disturbing Pleasures. Learning Popular Culture*. Routledge, New York.
- Giroux, H. A. (1997): Are Disney movies good for your kids? In: Steinberg S. R. – Kincheloe, J. L. (szerk.) *Kinderculture. The Corporate Construction of Childhood*. Westview Press, New York, 53–67.

- Giroux, H. A. (1998): Critical Pedagogy as Performative Practice. Memories of Whiteness. In: Torres, C. A. – Mitchell, Th. R. (szerk.): *Sociology of Education*. State University of New York Press, Albany, 143–154.
- Giroux, H. A. (1999): Border youth, difference, and postmodern education. In: Castells, M. et al (szerk.): *Critical Education in the New Information Age*. Rowman and Littlefield, New York, 93–115.
- Giroux, H. A. (2000): *Private Satisfactions and Public Disorders. Fight Club, Patriarchy, and the Politics of Masculine Violence*. URL: http://www.henryagiroux.com/online_articles/fight_club.htm (2005. 01. 16.)
- Giroux, H. A. (2003): *The Abandoned Generation. Democracy Beyond the Culture of Fear*. Palgrave Macmillan, New York.
- Giroux, H. A. [é. n.]: *Teenage Sexuality. Body, Politics and the Pedagogy of Display*.
- Glaser, B. – Strauss, A. (1967): *The Discovery Of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Aldine, Chicago.
- Gobbo, F. (2000): *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Carocci, Roma.
- Godelier, M. (2001): Szociálanropológia vagy kultúrakutatás. *Magyar Lettre Internationale*, 43, 13–15.
- Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Goodman, R. T. (2004): *Harry Potter's magic and the market: What are youth learning about gender, race, and class?, Workplace*. 1, <http://www.louisville.edu/journal/workplace/issue6p1/goodman.html> (2009. február 14.).
- Gordon, M. M. (1947): The concept of the sub-culture and its application. In: Gelder K. – Thornton S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London, 40–43. [részlet]
- Gordon, T. – Holland, J. – Lahelma, E. (2002): „Making spaces” – researching citizenship and difference in schools. In: Walford, G. (2002a, szerk.): *Debates and Developments in Ethnographic Methodology (Studies in Educational Ethnography, Volume 6)*. Elsevier, Oxford, 107–122.
- Gramsci, A. (1969): *La formazione dell'uomo. Scritti di pedagogia*. (a cura di G. Urbani) Editori Riuniti, Roma.
- Gramsci, A. (1970): *Filozófiai írások*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Grant, L. – Fine, G. A. (1992): Sociology unleashed: creative directions in classical ethnography. In: LeCompte, M. D. – Millroy, W. L. – Preissle, J. (szerk.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Academic Press, New York, 405–445.
- Guba, E. G. – Lincoln, Y. S. (1989/2003): Ethics: the failure of positivist science. In: Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (2003, szerk.): *Turning Points in Qualitative Research. Tying Knots in a Handkerchief*. Altamira Press, Oxford, 219–237.
- Guba, E. G. – Lincoln, Y. S. (1998): Competing paradigms in qualitative research. In: Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (szerk.): *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. SAGE, Thousand Oaks, 195–220.
- Gutierrez, G. (1988): *A theology of liberation*. Orbis Books, Maryknoll.
- Habermas, J. (1985/1998): *Filozófiai diskurzus a modernségről*. Helikon, Budapest.
- Hall, S. – Jefferson, T. (1976, szerk.): *Resistance through Rituals. Youth Subcultures in Post-War Britain*. Hutchinson, London.
- Hall, S. (1983/2005): A kritikai kultúrakutatás két paradigmája. *Helikon*, 1–2, 26–45.

- Hamilton, D. (1998): Traditions, preferences, and postures in applied qualitative research. In: Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (szerk.): *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. SAGE, Thousand Oaks, 111–129.
- Hammersley, M. (2002): Ethnography and the disputes over validity. In: Walford, G. (2002a, szerk.): *Debates and Developments in Ethnographic Methodology (Studies in Educational Ethnography, Volume 6)*. Elsevier, Oxford, 7–22.
- Hammersley, M. (2006): Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1, 3–14.
- Haraway, D (1998/2003): Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. In: Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (2003, szerk.): *Turning Points in Qualitative Research. Tying Knots in a Handkerchief*. Altamira Press, Oxford, 21–46.
- Hardt M. – Negri, A. (2001): *Empire*. Harvard University Press, Boston.
- Hebdige, D. (1979): Subculture: The Meaning of Style. In: Gelder K. – Thornton S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London, 130-144. [részlet]
- Heidegger, M. (1927/2004): *Lét és idő*. Osiris, Budapest.
- Heikkinen, H. L. T. – Huttunen, R. – Kakkori, L. (2000): "And this story is true...". On the problem of narrative truth. A paper presented at the European Conference on Educational Research University of Edinburgh. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002351.htm> (2009. február 14.)
- Hernandez, Fernando (2001): El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales. *Accion Pedagogica*, 1–2, 26-34.
- Hill, D. et al. (2003, szerk.): *Marxism against Postmodernism in Educational Theory*. Lexington Books, Oxford.
- hooks, b. (1994): *Teaching to Transgress*. Routledge, London.
- hooks, b. (2003): *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*. Routledge, London.
- Horkheimer, M. – Adorno, Th. W. (1944/1990): *A felvilágosodás dialektikája*, Atlantisz, Budapest.
- Horkheimer, M. (1937/1976): Hagyományos és kritikai elmélet. In: Papp Zsolt (szerk.) *Tény, érték, ideológia. A pozitívizmus-vita a nyugatnémet szociológiában*. Gondolat, Budapest, 43–116.
- <http://www.gseis.ucla.edu/courses/ed253a/Giroux/Giroux3.html>, (2009. február 14.)
- Hudson, C. (2002): The influences of personal biography on the doctoral research process. In: Walford, G. (2002b, szerk.): *Doing a Doctorate in Educational Ethnography (Studies in Educational Ethnography, Volume 7)*. Elsevier, Oxford, 173–186.
- Hunyadi Györgyné – M. Nádasi Mária – Serfőző Mónika (2006): „Fekete pedagógia” Értékelés az iskolában. Argumentum, Budapest.
- Illich, I. (1971): *Deschooling Society*. <http://www.preservenet.com/theory/Illich/Deschooling/intro.html> (2009. február 14.).
- Irwin, J. (1970): Notes on the status of the concept subculture. In: Gelder K. – Thornton S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London, 66–70. [részlet]
- Jagose, Annamarie (2003): *Bevezetés a queer-elméletbe*. Új Mandátum, Budapest.
- Jameson, F. (1991/1997): *A posztmodern, avagy a késői kapitalizmus kulturális logikája*. Jósöveg Műhely, Budapest.
- Janesick, V. J. (1994): The dance of qualitative research design. Metaphor, methodology, and meaning. In: Denzin, N. K. – Lincoln, Y. S. (szerk.): *Handbook of Qualitative Research*. SAGE, London.

- Jansen, G. – Peshkin, A. (1992): Subjectivity in qualitative research. In: LeCompte, M. D. – Millroy, W. L. – Preissle, J. (szerk.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Academic Press, New York, 681–721.
- Jefferson, A. – Robey, D. (1987/2003, szerk.): *Bevezetés a modern irodalomelméletbe. Összehasonlító áttekintés*. Osiris, Budapest.
- Jeffrey, B. – Walford, G. (2004, szerk.): *Ethnographies of Educational and Cultural Conflicts: Strategies and resolutions*. (Studies in Educational Ethnography, Volume 9). Elsevier, Oxford.
- Jeffrey, B. (1999): Distancing research objects through involvement of the self. In: Massey, A. – Walford, G. (1999, szerk.): *Explorations in Methodology (Studies in Educational Ethnography, Volume 2)*. JAI, Stamford, 163–182.
- Jones, S. G. (1995, szerk.): *CyberSociety. Computer-Mediated Communication and Community*. SAGE, Thousand Oaks.
- Kacsuk Zoltán (2005): Szubkultúrák, poszt-szubkultúrák és neo-törzsek. A (látványos) ifjúsági (szub)kultúrák brit kutatásának legújabb hulláma. *Replika*, 53, 91–110.
- Karikó Sándor (1997, szerk.): *Derrida Marx – szelleme*. Gondolat – Szegedi Lukács Kör, Kaschuba, W (1999/2004): *Bevezetés az európai etnológiába*. Csokonai, Debrecen.
- Kende Anna – Vajda Róza (2008, szerk.): *Rasszizmus a tudományban*. Napvilág, Budapest.
- Kis Attila Atilla – Kovács Sándor S. K. – Odorics Ferenc (1996, szerk.): *Testes könyv I*. ICTUS – JATE Irodalomelméleti csoport, Szeged.
- Kis Attila Atilla – Kovács Sándor S. K. – Odorics Ferenc (1997, szerk.): *Testes könyv II*. ICTUS – JATE Irodalomelméleti csoport, Szeged.
- Kottak, C. Ph. (1974): *Cultural Anthropology*. McGraw–Hill, New York.
- Kuhn, T. S. (1962/1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat, Budapest.
- Lakatos Imre (1997a): A kritika és a tudományos kutatási programok metodológiája. In: Miklós Tamás (szerk.): *Lakatos Imre tudományfilozófiai írásai*. Atlantisz, Budapest, 19–63.
- Lakatos Imre (1997b): A tudomány története és annak racionális rekonstrukciója. In: Miklós Tamás (szerk.): *Lakatos Imre tudományfilozófiai írásai*. Atlantisz, Budapest, 65–128.
- Lannert Judit – Nagy Mária (2006, szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. OKI, Budapest.
- Lappalainen, S. (2002): As a researcher between children and teachers. In: Walford, G. (2002a, szerk.): *Debates and Developments in Ethnographic Methodology (Studies in Educational Ethnography, Volume 6)*. Elsevier, Oxford, 61–71.
- Lash, S. – Urry, J. (1994): *Economies of Signs and Spaces*. SAGE, London.
- László János (2005): *A történetek tudománya. Bevezetés a narratív pszichológiába*. Új Mandátum, Budapest.
- Lather, P. (1986/2003): Issues of validity in openly ideological research: between a rock and a soft place. In: Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (2003, szerk.): *Turning Points in Qualitative Research. Tying Knots in a Handkerchief*. Altamira Press, Oxford, 185–215.
- Lather, P. (2003): Applied Derrida. (Mis)reading the work of mourning in educational research. *Educational Philosophy and Theory*, 3, 3–16.
- LeCompte, M. D. – Millroy, W. L. – Preissle, J. (1992, szerk.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Academic Press, New York.
- Lipsitz Bem, S. (2008): A biológiai esszencializmus. In: Kende Anna – Vajda Róza (szerk.): *Rasszizmus a tudományban*. Napvilág, Budapest, 147–198.
- Lukács György (1971): *Történelem és osztálytudat*. Magvető, Budapest.

- Lyotard, J.-F. (1979/1993): Posztmodern állapot. In: Bujalos István (1993, szerk.): *A posztmodern állapot. Jürgen Habermas, Jean-Francois Lyotard, Richard Rorty tanulmányai*. Századvég, Budapest, 20-87.
- MacIntyre, A. (1985/1999): *Az erény nyomában*. Osiris, Budapest.
- Maffesoli, M. (1988/1995): *The Time of the Tribes. The Decline of Individualism in Mass Society*. SAGE, London.
- Mallott, C. – Carroll-Miranda, J. (2003): PunKore Scenes as Revolutionary Street Pedagogy. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 2, <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=13> (2009. február 14.)
- Marcuse, H. (1964/2002): *One-Dimensional Man*. Routledge, London.
- Marusnik, T. (2009): „Tanárverések”. *Iskolakultúra*. 1–2, 30–43.
- Marx, K – Engels, F. (1846/1977): A német ideológia. (Részlet) In: *Marx és Engels válogatott művei. I. kötet*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 74-129.
- Marx, K – Engels, F. (1848/1977): A Kommunista Párt kiáltványa. In: *Marx és Engels válogatott művei. I. kötet*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 137-164.
- Marx, K (1844/1977a): Gazdasági-filozófiai kéziratok. In: *Marx és Engels válogatott művei. I. kötet*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 19-29.
- Marx, K (1845/1977): Tézisek Feuerbachról. In: *Marx és Engels válogatott művei. I. kötet*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 70-73.
- Marx, K (1873/1978): A tőke. I–III. A politikai gazdaságtan bírálata. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Marx, K. (1844/1977b): A hégeli jogfilozófia kritikájához. Bevezetés. In: *Marx és Engels válogatott művei. I. kötet*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 7-18.
- Massey, A. – Walford G. (1998b): Children learning: ethnographers learning. In: Walford, G. – Massey, A. (1998a, szerk.): *Children Learning in Context. (Studies in Educational Ethnography, Volume 1)*. JAI, London, 1–18.
- Massey, A. (1999): Methodological triangulation, or how to get lost without being found out. In: Massey, A. – Walford, G. (1999, szerk.): *Explorations in Methodology (Studies in Educational Ethnography, Volume 2)*. JAI, Stamford, 183–198.
- Matóné Szabó Csilla (2009): Az emók: az érzékenyek szubkultúrája. *Iskolakultúra* (Melléklet), 1-2, 12–25.
- McCloskey, D. (1983/2007): A közgazdaságtan retorikája. *Replika*, 60, 67–107.
- McLaren, P. – Farahmandpur, R. (2005): *Teaching against Global Capitalism and the New Imperialism. A Critical Pedagogy*. Rowman and Littlefield, New York.
- McLaren, P. – Kincheloe, J. L. (1998): Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. In: Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (szerk.): *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. SAGE, Thousand Oaks, 260–299.
- McLaren, P. (1980/2003): *Life in Schools. An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundation of Education*. Allyn and Bacon, New York.
- McLaren, P. (1986/1999): *Schooling as a Ritual Performance. Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. Routledge, London.
- McLaren, P. (1988): Schooling the postmodern body: critical pedagogy and the politics of enmeshment. *Journal of Education*, 3. 53–83.
- McLaren, P. (1995): *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in a Postmodern Era*. Routledge, New York.
- McLaren, P. (1997a): *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissent for the New Millennium*. Westview Press, Oxford.
- McLaren, P. (1997b): The ethnographer as postmodern flâneur: critical reflexivity and posthybridity. In: McLaren, P. (1997a): *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissent for the New Millennium*. Westview Press, Oxford, 76–113.

- McLaren, P. (1997c): Gangsta pedagogy and ghetto-centricity: the hip-hop nation a counterpublic sphere. In: McLaren, P. (1997a): *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissent for the New Millennium*. Westview Press, Oxford, 150–191.
- McLaren, P. (2003a): Revolutionary Pedagogy in Post-Revolutionary Times. Rethinking the Political Economy of Critical Education. In: Darder, A. – Baltodano, M. – Torres, R. D. (2003, szerk.): *The Critical Pedagogy Reader*. RoutledgeFalmer, London, 151–184.
- McLaren, P. (2005a, szerk.): *Capitalists and Conquerors. A Critical Pedagogy against Empire*. Rowman and Littlefield, New York.
- McLaren, P. (2005b): The dialectics of terrorism. A Marxist riposte. In: McLaren, P. (2005a, szerk.): *Capitalists and Conquerors. A Critical Pedagogy against Empire*. Rowman and Littlefield, New York, 213–260.
- McLaren, P. – Scatamburlo-D’Annibale, V. (2005): Paul Willis, class consciousness, and critical pedagogy: toward a socialist future. In: McLaren, P. (2005a, szerk.): *Capitalists and Conquerors. A Critical Pedagogy against Empire*. Rowman and Littlefield, New York, 115–134.
- McRobbie, A. – Garber, J. (1975): Girls and subcultures. In: Gelder K. – Thornton S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London, 112–120. [részlet]
- McRobbie, A. (1989): Second-hand dresses and the role of the ragmarket. In: Gelder K. – Thornton S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London, 191–199. [részlet]
- Mészáros György (2003): Techno-house szubkultúra és iskolai nevelés. *Iskolakultúra*, 9, 4–64;
- Mészáros György (2005): Kortárs filmek fiatalságképe. *Iskolakultúra*, 10, 84–96.
- Mészáros György (2006): Pilinszky János színházesztétikája. *Iskolakultúra*. 3, 44–61.
- Mészáros György (2007): Beavatás, liminalitás és struktúra. Fazekas Mihály Lúdas Matyijának újraolvasása. *ItK*, 1.
- Muggleton, D. – Weinzierl, R. (2003, szerk.): *The Post-Subcultures Reader*. Berg, Oxford.
- Muggleton, D. (2000): *Inside Subculture. The Postmodern Meaning of Style*. Berg, Oxford.
- N. Kovács Tímea – Thomka Beáta (1999, szerk.): *A kultúra narratívái*. Kijárat, Budapest.
- N. Kovács Tímea – Thomka Beáta (1999, szerk.): *A kultúra narratívái*. Kijárat, Budapest.
- N. Kovács Tímea (1999): Előszó. In: N. Kovács Tímea – Thomka Beáta (szerk.): *A kultúra narratívái*. Kijárat, Budapest, 7–15.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris, Budapest.
- Nieto, S. (1998): Cultural Difference and Educational Change in a Sociopolitical Context. In: Hargreaves, A. – Lieberman (szerk.): *International Handbook of Educational Change*. Kluwer Academic Publishers, London, 418–439.
- Nietzsche, F. (2002): *A hatalom akarása. Minden érték átértékelésének kísérlete*. Cartaphilus, Budapest
- Nyíri Tamás (2003): *A filozófiai gondolkodás fejlődése*. Szent István Társulat, Budapest.
- Odorics Ferenc (2003): A narratív identitás topológiája. In: Rákai Orsolya – Z. Kovács Zoltán (szerk.): *A narratív identitás kérdései a társadalomtudományokban*. Gondolat Kiadói Kör – Pompeji, Budapest – Szeged, 69–77.
- Oldenski, T. (1997): *Liberation Theology and Critical Pedagogy in Today’s Catholic Schools. Social Justice in Action*. Garland Publishing, New York.
- Olesen, V. (1998): Feminism and models of qualitative research. In: Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (szerk.): *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. SAGE, Thousand Oaks, 300–332.

- Orbán Jolán (1994): *Derrida írásfordulata*. Jelenkor, Pécs.
- Park, R. E. (1915): The City: Suggestion for The Investigation of Human Behavior. In: Gelder K. – Thornton S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London, 15-27. [részlet]
- Péley Bernadette (2002): *Rítus és történet. Beavatás és kábítószeres létezőmód*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Pellerey, M. (1998): *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*. LAS, Roma.
- Perjés István (2003): *Az iskola mítosza. Az iskola társadalompedagógiai értelmezése*. Aula, Budapest.
- Peters, M. A. (2003): Pedagogy and the calculation of the subject. *Educational Philosophy and Theory*, 3, 59–78.
- Petrás, J. – Veltmeyer, H. (2001): *Globalization Unmasked. Imperialism in the 21st Century*. Zed Books, London.
- Pilkington, H. (2004): Youth Strategies for Glocal Living. In: Benett, A. – Kahn Harris, K. (2004, szerk.): *After Subculture. Critical Studies in Contemporary Youth Culture*. Palgrave Macmillan, New York;
- Planella, J. (2005): Pedagogía y hermeneutica del cuerpo simbolico. *Revista de Educación*. 336, 189–201.
- Pólya Tibor (2003): A narratív szelf pszichológiai értelmezései. In: Rákai Orsolya – Z. Kovács Zoltán (szerk.): *A narratív identitás kérdései a társadalomtudományokban*. Gondolat Kiadói Kör – Pompeji, Budapest – Szeged, 55–68.
- Popoviciu, L. – Haywood, C. – Mac an Ghaill, M. (2006): The promise of post-structuralist methodology: ethnographic representation of education and masculinity. *Ethnography and Education*, 3, 393–412.
- Popper, K. (1934/1984/1997): *A tudományos kutatás logikája*. Európa, Budapest.
- Quantz, R. A. (1992): On critical ethnography (with some postmodern consideration). In: LeCompte, M. D. – Millroy, W. L. – Preissle, J. (szerk.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Academic Press, New York, 447–505.
- Rácz József (1998, szerk.): *Ifjúsági (szub)kulturák, intézmények, devianciák. Válogatott tanulmányok*. Scientia Humana, Budapest.
- Rácz József (2001, szerk.): *Devianciák. Bevezetés a devianciák szociológiájába*. Új Mandátum, Budapest.
- Rákai Orsolya – Z. Kovács Zoltán (2003, szerk.): *A narratív identitás kérdései a társadalomtudományokban*. Gondolat Kiadói Kör – Pompeji, Budapest – Szeged.
- Redhead, S. (1997): *Subculture to Clubcultures. An Introduction to Popular Cultural Studies*. Blackwell, Oxford.
- Ricoeur, P. (1975/2006): *Az élő metafora*. Osiris, Budapest.
- Ricoeur, P. (1990/1999): Az én és az elbeszélte azonosság. In: Ricoeur, P. (1999): *Válogatott irodalomelméleti tanulmányok*. Osiris, Budapest, 373–411.
- Ricoeur, P. (1999a): *Válogatott irodalomelméleti tanulmányok*. Osiris, Budapest.
- Ricoeur, P. (1999b): Emlékezet – felejtés – történelem. In: N. Kovács Tímea – Thomka Beáta (1999, szerk.): *A kultúra narratívái*. Kijárat, Budapest, 51–67.
- Rikowski, G – McLaren, P. (2003): Postmodernism in Educational Theory. In: Hill, D. et al. (szerk.): *Marxism against Postmodernism in Educational Theory*. Lexington Books, Oxford, 3–14.
- Rikowski, G. (2003): Education, Capital and the Transhuman. In: Hill, D. et al. (szerk.): *Marxism against Postmodernism in Educational Theory*. Lexington Books, Oxford, 111–143.
- Rojek, C. (1995): *Decentering Leisure: Rethinking Leisure Theory*. SAGE, London.

- Rojek, C. (2000): *Leisure and Culture*. MACMILLAN, London
- Rosaldo, R. (1989): *Culture And Truth. The Remaking Of Social Analysis*. Beacon, Boston.
- Sandywell, B. (1995): *Reflexivity and the Crisis of Western Reason: 1 (Logological Investigations)*. Routledge, New York.
- Sáska Géza (2004): A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokrácia ellenes képzete a XX. századi pedagógiai ideológiákban. *Magyar Pedagógia*, 4, 471–497.
- Savage, M. C. (1988/2003): Can ethnographic narrative be a neighbourly act? In: Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (2003, szerk.): *Turning Points in Qualitative Research. Tying Knots in a Handkerchief*. Altamira Press, Oxford, 331–350.
- Schaffhauser Franz (2000): *A nevelés alanyi feltételei*. Telosz Kiadó, Budapest.
- Schechner, R. (2002): *Performance Studies. An Introduction*. Routledge, London.
- Scheurich, J. J. – Young, M. D. (1997): Coloring epistemologies. Are our research epistemologies racially biased? (An example of an archeological research). In: Scheurich, J. J. (1997a, szerk.): *Research Method in the Postmodern*. The Falmer Press, London.
- Scheurich, J. J. (1997a): *Research Method in the Postmodern*. The Falmer Press, London.
- Scheurich, J. J. (1997b): A postmodernist critique of research interviewing. In: Scheurich, J. J. (1997a): *Research Method in the Postmodern*. The Falmer Press, London, 61–79.
- Scheurich, J. J. (1997c): The mask of validity. In: Scheurich, J. J. (1997a): *Research Method in the Postmodern*. The Falmer Press, London, 80–93.
- Seale, C. (1989/2003): Quality in qualitative research. In: Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (2003, szerk.): *Turning Points in Qualitative Research. Tying Knots in a Handkerchief*. Altamira Press, Oxford, 169–184.
- Shildrick, T. – MacDonald, R. (2006): In defence of subculture: young people, leisure and social divisions. *Journal of Youth Studies*, 2, 125–140.
- Skelton, T. – Valentine, G. (1998): *Cool Spaces. Geographies of Youth Cultures*. Routledge, London.
- Smart, B. (1993): *Postmodernity*. Routledge, London.
- Smith, P. M. (2003): *Mapping the Whirled. Syncopations in the Life of a Woman Religious*. Spectrum, Melbourn.
- Spindler, G. – Spindler, L. (1992): Cultural process and ethnography. An anthropological perspective. In: LeCompte, M. D. – Millroy, W. L. – Preissle, J. (szerk.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Academic Press, New York, 53–91.
- Sprague, J – Kobrynowicz, D (1999): A Feminist Epistemology. In: Saltzman Chafetz, J. (szerk.): *Handbook of the Sociology of Gender*. Kluwer Academic, London, 25-43.
- Stanfield, J. H. (1998): Ethnic modeling in qualitative research. In: Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (szerk.): *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. SAGE, Thousand Oaks, 333–358.
- Steinberg S. R. – Kincheloe, J. L. (1997, szerk.) *Kinderculture. The Corporate Construction of Childhood*. Westview Press, New York.
- Szabó László Tamás (1985): *A „rejtett tanterv”*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (2004): „Narratívák” a gyermekkorról. *Iskolakultúra*, 3, 27-31.
- Szapu Magda (2002): *A zűrkorszak gyermekei. Mai ifjúsági csoportkultúrák*. Századvég, Budapest.
- Tar Zoltán (1986): *A Frankfurti Iskola. Max Horkheimer és Theodor Adorno kritikái elmélete*. Gondolat, Budapest.

- Thornton, S. (1995): *Club Cultures: Music, Media and Subcultural Capital*. Wesleyan University, London.
- Torgyik Judit (2005): *Fejezetek a multikulturális nevelésből*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Trifonas, P. (2003): Derrida and the philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory*, 3, 1–2.
- Turner, B. S. (1997): A test elméletének újabb fejlődése. In: Featherstone, M. – Hepworth, M. – Turner, B. S. (szerk.): *A test. Társadalmi fejlődés és kulturális teória*. József Műhely Kiadó, Budapest, 7–51.
- Turner, V. (1969/2002): *A rituális folyamat*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Turner, V. (1988): *The Anthropology Of Performance*. PAJ, New York.
- Vámos Ágnes (2008): A kezdő tanár mint hős; a mese és pedagógiai felhasználása. *Iskolakultúra*, 1-2, 24–38.
- van Gennep, A. (1909/2007): *Átmeneti rítusok*. L'Harmattan, Budapest.
- Vidich, A. J. – Lyman, S. M. (1998): Qualitative methods: their history in sociology and anthropology. In: Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (szerk.): *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. SAGE, Thousand Oaks, 41–110.
- Vörös Miklós (1994): Határesetek: Az amerikai antropológia és szociológia kapcsolata történeti perspektívában. *Replika*, 15-16, 236-262. <http://www.c3.hu/scripta/replika/1516/voros2.htm> (oldalszámok nélküli változat; 2009. február 14.)
- Walford, G. – Hudson, C. (2000, szerk.): *Genders and Sexualities in Educational Ethnography (Studies in Educational Ethnography, Volume 3)*. JAI, Oxford.
- Walford, G. (2002a, szerk.): *Debates and Developments in Ethnographic Methodology (Studies in Educational Ethnography, Volume 6)*. Elsevier, Oxford.
- Walford, G. (2002b, szerk.): *Doing a Doctorate in Educational Ethnography (Studies in Educational Ethnography, Volume 7)*. Elsevier Science, Oxford.
- Walford, G. (2002c): Introduction: the doctoral experience. In: Walford, G. (2002b, szerk.): *Doing a Doctorate in Educational Ethnography (Studies in Educational Ethnography, Volume 7)*. Elsevier Science, Oxford, 1-8
- Walford, G. (2002d): Why don't researchers name their research sites? In: Walford, G. (2002a, szerk.): *Debates and Developments in Ethnographic Methodology (Studies in Educational Ethnography, Volume 6)*. Elsevier, Oxford, 95–106.
- Walford, G. (2003, szerk.): *Investigating Educational Policy through Ethnography, (Studies in Educational Ethnography, Volume 8)*. Elsevier, Oxford.
- Waters, M. (1995): *Globalization*. Routledge, London.
- White, H. (1997): *A történelem terhe*. Osiris-Gond, Budapest.
- Williams, R. (1965/2003): A kultúra elemzése. In: Wessely Anna (2003): *A kultúra szociológiája*. Osiris – Láthatatlan Kollégium, Budapest, 33 – 40.
- Williams, R. (1980/2005): *Culture and Materialism. Selected Essays*. Verso, London.
- Williams, R. (1983/2003): Kultúra. In: Wessely Anna (2003): *A kultúra szociológiája*. Osiris – Láthatatlan Kollégium, Budapest, 28 – 32.
- Willis, P. (1977/2000): *A skacok. Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra*. Új Mandátum, Budapest.
- Willis, P. (1990): *Common Culture*. Open University Press, Milton Keynes.
- Wittgenstein, Ludwig (1953/1998): *Filozófiai vizsgálódások*. Atlantisz, Budapest.
- Wolcott, H. F. (1992): Posturing in qualitative research. In: LeCompte, M. D. – Millroy, W. L. – Preissle, J. (szerk.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Academic Press, New York, 3–49.

- Wolf, E. R. (2000): Az antropológia a hatalmi erőterben. *Magyar Lettre Internationale*, 38, 12–16.
- Wulf, C. (2007): *Az antropológia rövid összefoglalása*. Enciklopédia Kiadó, Budapest.
- Young, J. (1971): The Subterranean World of Play. In: Gelder K. – Thornton S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London, 71-82. [részlet]
- Zembylas, M. (2005): Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21, 935–948.
- Žižek, S. (2001): *On Belief*. Routledge, New York.
- Zrinszky László (1997): A nevelés antipedagógiai felfogása. In: Bábosik István (szerk.): *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest, 223-232.
- Zrinszky László (2000): *Iskolaelméletek és iskolai élet*. OKKER, Budapest.
- Zrinszky László (2002): *Nevelélmélet*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Melléklet 3.

Levél a kutatásról a megkeresett iskolák számára

Tisztelt Iskolavezetés!

Mészáros György magyar-pedagógia szakos tanár, doktori hallgató vagyok; jelenleg az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében kutatok és tanítok. E levélben azzal a tiszteletteljes kéréssel fordulok Önökhöz, hogy engedélyezzék doktori kutatásom empirikus részének lefolytatását az Önök iskolájában.

E kutatás nem pusztán személyes „ügyem”, hanem élvezi az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének támogatását, különösképpen fontos háttér számomra Bábosik István témavezetőmnek, a doktori iskola vezetőjének és Szabolcs Éva az intézet vezetőjének segítségével (ajánlásukat mellékeltem), valamint egy szélesebb magyar szakmai-tudományos pedagógiai közélet érdeklődése is. Ez a kutatás ugyanis egyedülálló lesz Magyarországon, mindeddig ugyanis senki nem végzett ilyen jellegű vizsgálatot, miközben külföldön már igen elterjedtek a hasonló kutatások. Ennek köszönhető tehát az érdeklődés, a biztatás, de ennek köszönhetőek az újszerű, innovatív módszerrel járó nehézségek, ami miatt a szokottnál is jóval alaposabb leírással szeretném bemutatni a mellékelt oldalakon a kutatásomat.

A következő oldalak egyben tájékoztató anyagként is szolgálnak a többi kollega számára. Mivel magam is 8 évig tanítottam a közoktatásban, 1 évig pedig megbízott igazgató voltam egy szakközépiskolában – tisztában vagyok vele, hogy az iskolai élet mindennapjaiban mindenféle külső jelenlétet egyfajta teherként él meg az intézmény, mégis hiszem, hogy kutatásom hosszú távon is valóban értékes lehet a pedagógiai gyakorlat számára, és talán az is kiderül az alábbi sorokból, hogy jelenlétem nem fog nagy terhet jelenteni az intézmény életében. Tisztelettel kérem, hogy miután áttanulmányozták a szöveget döntsenek a kutatás elvégzésének lehetőségéről, tegyék meg esetleges észrevételeiket, és minél előbb értesítsenek róla, hogy fölvehessük a kapcsolatot.

Positív döntésükben bízva, további jó munkát kívánva, tisztelettel:
Budapest, 2006. november 27.

Mészáros György pgr. öd.
ELTE PPK, Neveléstudományi Intézet

EGY EMPIRIKUS KUTATÁS (PEDAGÓGIAI ETNOGRÁFIA) BEMUTATÁSA

Bevezetés

Tisztelt Pedagógus Kollegák!

Mészáros György vagyok, magyar-pedagógia szakos tanár, és jelenleg az ELTE PPK oktatója, ahol doktori képzésben veszek részt. Elnézést kérek, hogy ezzel az anyaggal zavarom a kollegákat számos teendőjük között, de szeretnék tájékoztatást adni kutatásomról, amit az intézményben szeretnék folytatni.

Az alábbiakban tehát egy Magyarországon még rendkívül újszerű, de külföldön már igen elterjedt kutatási módszerrel elvégzendő kutatást szeretnék bemutatni. Mint sok évig iskolában dolgozó pedagógus (egy évig megbízott iskolaigazgató) jól tudom, hogy mi pedagógusok nem szívesen vesszük a kívülről jövő terheket. Remélem, sikerül megmutatnom, hogy kutatásom nem jelent nagy terhet, és hasznos, érdekes lehet a pedagógiai gyakorlat számára is. Kérem, tanulmányozzák át az anyagot.

A kutatás témája

A kutatás abból a szociológusok által feltárt tényből indul ki – amit, úgy gondolom, mindnyájan tapasztalunk is –, hogy a fiatalok életében, szocializációjában ma egyre nagyobb jelentőségre tesz szert a *saját ifjúsági kultúrájuk* a maga szórakozási és egyéb tereivel, értékrendjével, médiában való megjelenésével stb. E kultúra sokszínű, úgy hogy *szubkultúrákról* is beszélhetünk. Kutatásom arra igyekszik választ keresni ezek a *szubkultúrák hogyan jelennek meg a fiatalok életében, milyen feszültségbe vagy éppen pozitív kapcsolatba kerülnek iskolai nevelődésükkel*, és milyen módon vehetnének jobban figyelembe ezeket, amikor a tudatosan szervezett nevelésről van szó.

A kutatás módszere

A kutatást az ún. **pedagógiai etnográfia** módszertanával szeretném elvégezni. Ahogyan mindnyájan hallottunk kulturális antropológusokról (ill. etnográfusokról), akik elmennek egy törzs életét megvizsgálni úgy, hogy ott élnek velük egy ideig, így a XX. század második felében egyre többen vállalkoztak a modern városi élet egyes élettereinek is az ilyen feltárására, a résztvevő megfigyelésre szubkultúrákban, intézményekben, s természetesen az iskolában. A kutató a vizsgálat során nem csupán időleges, külső szemlélője lesz az intézmény életének, hanem *napról-napra ott van, részese több hónapon át*. Nem csinál általában kérdőíveket, de készíthet egyesekkel interjúkat – elsődleges módszere viszont a **résztvevő megfigyelés** és az ehhez kapcsolódó naplózás. Külföldön igen nagy jelentőséget tulajdonítanak az ilyen kutatásoknak, amelyek sokkal mélyebben tudják feltárni a közoktatás egyes részeit, mint bármilyen kérdőíves kutatás. Több helyen figyelembe veszik oktatáspolitikai döntésekben is iskolai etnográfiai eredményeit (soha nem konkrét iskolákra vonatkozóan!!), hiszen ezek jól fel tudják tártani a kulturális jellegzetességeket és bizonyos mikrotényezőket a nevelés-oktatás világában.

En a kutatásom során egy kiválasztott osztály életébe szeretnék bekapcsolódni oly módon, hogy minden órájukon jelen vagyok, kapcsolatot veszek fel a fiatalokkal. **Hangsúlyozom, hogy nem a tanárokat figyelem meg, hogy róluk valamilyen pedagógiai**

értékelést készítsek, hanem összességében az iskola életét, „kultúráját” (a szó széles értelmében), a diákok életét. A tanárookra semmilyen plusz terhet jelenlétének nem jelentene, és remélem, egy idő után valóban megszokottá is válna. A kutatás időtartama kb. 6-7 hónap lenne (januártól a tanév végéig!).

Természetesen az iskola neve, a tanárok és tanulók kiléte teljesen titokban maradna a kutatás eredményeinek ismertetésében! Az eredmények ismerete ugyanakkor az iskola pedagógusainak is értékes, újszerű visszajelzést jelenthet.

Már végeztem hasonló előkutatást egy budapesti gimnáziumban, ahol azonban csak kb. 3 hónapot tölthettem el, és ahol elég sok tanár nem engedett be az órájára. *Ez alapvetően kikezdi kutatásom értelmét, tehát szeretném minden kollega szíves együttműködését kérni*, ismét hangsúlyozva, hogy nem fogom értékelni semmilyen módon munkájukat pedagógiai vagy módszertani szempontból, nem ez a célom (az előző iskolában hála Istennek a többség – a diákok szerint is – egy idő után ugyanúgy tartotta óráját, mint egyébként).

Gyakorlati következmények

Egészen konkrétan tehát ez azt jelenti, hogy több hónapra naponta itt leszek (ha engedélyezik a kutatást), az iskola életének részesévé válok. Bizonyos értelemben csöndes részvétel lesz ez, mert alapvetően megérteni akarom az iskola életét, és nem véleményt nyilvánítani. Tehát kutatásom nem is hasonlítható a már ismert óralátogatási projektekhez, ahol a kollegák meglátogatják más pedagógusok óráit, hogy segítsék munkájukat. Ez teljesen más jellegű jelenlét lesz, és az előbbi szerepet ne is várják tőlem a kollegák! Szeretnék egy idő után minél teljesebben beolvadni. Úgynevezett terepnaplót fogok készíteni részben még itt, részben otthon, de ez nem az események pontos jegyzetelését jelenti, hanem értelmező-elemző leírást, és a maga teljes formájában sehol nem lesz publikálva, tehát nem lesz nyilvános. Ez adja azonban a kutatás eredményeinek alapját. Ezen kívül interjúkat szeretnék még majd készíteni kiválasztott tanárokkal és diákokkal a kutatási témámnak megfelelően.

A kollegák (különösen talán a vezetés) segítségével szeretnék kiválasztani egy alkalmas osztályt, akinek az osztályfőnöke szívesen együtt is működik, amelynek ez életében részt vehetnék (órák, szünetek...), az ismerkedő lépések után pedig elkezdődne maga a kutatás.

Konkrét lépések!

1. A vezetőség döntése a kutatásról, kapcsolatfelvétel velük (ill. valakivel a vezetőségből), az esetleges észrevételek és a továbbiak megbeszélése.
2. Ezen információk anyag eljuttatása a tanárokhöz. A legjobb lenne, ha valamilyen értekezleten szólhatnék két szót a kutatásról (röviden!).
3. Konzultáció tanárokkal, az osztályok helyzetének fölmérése (nem szisztematikus felmérés!, csak a kollegák elmondása alapján), az osztály kiválasztása.
4. Óralátogatások az osztályban, első kapcsolatfelvétel. Megbeszélés a tanárokkal. Beszélgetés a diákokkal (egy osztályfőnökín?): hozzájárulásuk kérése, a kutatásetikai kérdések ismertetése (titoktartás a részemről, névtelenség! stb.)
5. Ha szükségesnek látszik: a szülők írásos tájékoztatása (röviden megfogalmazva a kutatás célját, módját és hogy nem jelent beavatkozást a gyermekük tanulási életébe, valamint, hogy névtelen).

Melléklet 4.

Levél a szülőknek a kutatásról

Tisztelt Szülők!

E néhány sorral szeretnék Önöknek bemutatkozni, és bemutatni kutatásomat. Mészáros György vagyok, az ELTE doktori iskolájának hallgatója, és az egyetem oktatója. Sajnos nem tudok személyesen jelen lenni a szülői értekezleten, ezért e levélben tájékoztatom Önöket arról, hogy az igazgató úr engedélyével, együttműködésben az osztályfőnökkel az osztályban kutatást végzek. A kutatás nem kérdőívek kitöltését jelenti, hanem *hosszabb távú részvételt az osztály, az iskola életében*. Jelen vagyok a tanórákon, a szünetekben. Célom a diákélet, ifjúsági élet, ifjúsági kultúra feltárása az iskolai életben. Más országokban számos ilyen kutatást végeznek, míg nálunk nem elterjedt ez a fajta hosszú távú terepen tartózkodás.

A tanároknak és a fiataloknak már volt alkalmam bemutatni a kutatást. Fontos, hogy az eredmények közlésekor *sem az iskola, sem az osztály, sem az egyes tanulók neve nem fog szerepelni*, és természetesen felismerhetővé a személyeket, helyet. Mint kutatót a kutatásetikai normák szerint minden – akár a diákokról spontán módon, a jelenlét során megtudott – információ tekintetében *titoktartás kötelez*. Jelenlétem célja nem nevelői, és a tanulók életét sem célozva közvetlenül alakítani, befolyásolni, csak jelen vagyok, kommunikálok, és ezáltal igyekszem az iskolai életet mélyebben, belülről feltárni. Most nem tanárként vagyok jelen, magam is tanítottam azonban a közoktatásban 7 évig, tehát az iskola mint terep nem ismeretlen számomra, de most egy más szemszögből vizsgálom meg.

Remélem, ahogyan a tanárok és diákok is elfogadással, sőt többen egyfajta szimpátiával fogadták a kutatásom, úgy Önök is, kedves Szülők, s nem lesz semmilyen akadálya, hogy ezt a hazánkban újszerű, az egyetemen is nagyban támogatott és várt kutatást lefolytassam ebben az osztályban. Ha bármilyen kérdésük van, és arra nem tudott érdemben válaszolni az osztályfőnök, kérem, keressenek meg. E-mailcímem és telefonszámom az osztályfőnöknél.

2007. január 22.

Tisztelettel:

Mészáros György
pedagógiai kutató, oktató

Melléklet 5.

Évvégi levél a tanároknak

Kedves Kollegák!

Remélem a megszólítás nem zavar senkit: bár itt az iskolában legtöbbször inkább diáknak érzem magam, mint tanárnak, de hét évig én is középfokon tanítottam; tehát én magamat igit-véig pedagógusnak érzem. Pszichológus sem vagyok, mint néhányan félreértették a kollegák közül, csak az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán tanítok most, de nem mint pszichológus, hanem mint pedagógus. Bocsánat, hogy levelemmel zavarok!

Lassan a vége felé közeledik doktori kutatásom, amelyet ez az iskola befogadott, és amelyhez nagy-nagy segítséget kaptam Önöktől/Tőletek (kivel melyik formát használjuk, hadd írjam ki mindkettőt), azzal, hogy jelen lehettem az órákon. Úgy éreztem, egy idő után nem csak a diákok, de a tanárkollegák is befogadtak, s nem jelent már semmilyen problémát a jelenlétem az órán – ha csak nem, hogy a diákok befogadása miatt, én sem ülök mindig faarccal, s ha megszólítanak az „osztálytársak”, azért sokszor válaszolok... De hát a kutatásom célja pont egyfajta beépülés volt közéjük. Nagyon hálás vagyok ezért a segítségért, és minden kellemetlenségért elnézést kérek!

Egy további segítséget szeretnék azonban még kérni. A kutatásom lezárása előtt számomra nagyon fontos, érdekes lenne a tanárok: az Önök/ a Ti visszajelzésének/eteknek, véleményének/-eteknek a meghallgatása. Ezen kívül a disszertációval kapcsolatban több nagyon súlyos etikai kérdés is fölmerül. A doktori publikálásából nem szabad, hogy bárkinek bármilyen kára származzon (akár áttételesen). Ehhez azonban – s ezt a kutatás során értettem meg – még nem elég, ha egyszerűen kihagyom a neveket. Erről a kérdésről szeretnék többek között a kollegákkal néhány szót beszélni. Tudom, hogy rengeteg (sokszor hátunk közepére sem kívánt) értekezleten kell részt vennünk tanárként, és nem szimpatikus, ha én most ismét ilyesmit kérek. Mégis a fentiek miatt arra kérem a 11D-t tanító tanárokat, hogy szánjanak rá kb. 20 percnyi időt egy megbeszélésre, amin egyrészt lehetőség van visszajelezni, kérdezni, másrészt én is fölvetnék egy-két fontos kérdést. Szeretném meghívni a kollegákat egy megbeszélésre június 7-én, csütörtökön a 11.55-ös ebédszünetben (a helyszín még pontosítandó) Természetesen én ezt csupán mint szívesség kérhetem, de nagyon jó lenne, ha mindenki, akinek az órán gyakrabban ott voltam, el tudna jönni.

Volt, aki kért tőlem visszajelzést, véleményt év közben a saját óráira vonatkozóan. Én ezt tudatosan elhárítottam mindig: nem ezért vagyok itt. Valóban, a kutatásom célja nem az órák pedagógiai elemzése volt, ugyanakkor természetesen óhatatlanul kialakultak bennem vélemények, meglátások. Ha bárkit ez érdekel, úgy gondolja, egy másik tartósabban jelenlévő kollega véleménye érdekes lehet, annak a kutatás lezárása után már szívesen elmondom személyesen a véleményem, benyomásaim, de csakis mindenkinek személyre szabottan, és kifejezett kérésre, „kutatáson kívül”.

Vízszont még én is valószínűleg szeretnék majd megkeresni egy-két kollegát, akiknek szeretnék megkérdezni a véleményét az osztályról. A gyerekek közül többekkel készíttettem interjút, de jó lenne néhány tanárral szintén, ha erre van mód és idő.

Nagyon köszönöm már az eddigi lehetőséget, szívéllyességet is, és előre köszönöm, ha valaki visszajelzésével, a megbeszélésen való részvételével, esetleg egy rövid interjúval segíteni tudja majd a kutatás teljessé tételét.

További jó munkát kívánva, üdvözzel!

2007. május 30.

Melléklet 6.

Záró „osztályfőnöki óra” anyaga (a lap, amit a diákok kézhez kaptak)

Mi a véleményed a következő gondolatokról?

1. Az iskolai tanulás szürke, passzív világa sokszor kerül ellentétbe, feszültségbe a diákok szabadidejének sokkal színesebb, aktívabb világával.

Pedig az iskola, az oktatás-nevelés más is lehetne, jobban figyelembe vehetné a diákok életét, stílusát, „kultúráját”. Tanulhatna az ő világuktól: ami színes, alkotó, kreatív, érdekes.

2. A tananyag sokszor távol van a fiataloktól, nem tudják összekapcsolni saját élményeikkel, tapasztalataikkal, nem az életről szól. (Kölcsey: Nemzeti hagyományok, Petőfi forradalmi versei vajon mondanak nekünk ma valamit?)

3. Egyfajta kettős élet van a suliban:

- az órák, a tanítás, a tananyag sokszor unalmas világa,
- és a diákélet humoros, vidám, színes, életteli teli világa.

Ami igazán érdekes a suliban, az nem a tananyaghoz kapcsolódik, hanem minden máshoz: szünetek, óra közbeni hülyülések, egymással való beszélgetések, órai levelezések, fényképezés stb.

4. A suliban nem kap elég szerepet a „diákok hangja” (véleménye, meglátásai, világképe, problémái, örömei, gondolatai, zenéje, stílusa, ízlése), a legtöbbször alkalmazkodást várnak tőletek a tanárok, tőletek idegen dolgok megtanulását, nem mindig megindokolt, felülről jövő szabályokhoz való alkalmazkodást. Az órákon passzív hallgatást várnak inkább, és kevés kreatív tevékenységet.

Persze a diákok kialakítják a maguk ellenállását: rajzok, feliratok a padokon, beszélősok, az órákon levelezés, mással foglalkozás stb.

5. A suliban sokszor nem igazi tanulás folyik, a cél nem valamilyen tudás megszerzése, hanem a „túlélés” (ne bukjak meg), a valamivel jobb jegy megszerzése: ügyeskedéssel (puskázás), némi személyes tanulással.

Ezt maga az iskola is elősegíti: a rendszerével erre tanítja a diákokat. Néha az lehet a benyomásunk, hogy többet tanulnak meg a diákok a puskázás rejtelméről, mint történelemből vagy biológiából... ☺

6. Az iskola nem sokat segít az általános emberi alakulásában, fejlődésében a diákoknak. Nem igazán nevel, csak oktat.

Melléklet 7.

Az osztályfőnökkel együtt készített kérdőív a kutatás végén (a diákok egyosztályfőnöki órán töltötték ki)

Írd le néhány sorban mit gondolsz Gyuri kutatásáról? Hogyan élted meg? Mi volt az értelme szerinted?

Hatott-e az osztályra a kutatás? Alakított-e rajta valamilyen módon? Hogyan?

Szerinted a tanárok hogy fogadták a kutatást?

Jelöld be a skálán, hogy szerinted mennyire volt más, eltérő a ti viselkedésetek az órákon Gyuri jelenléte miatt (összehasonlítva az órákkal, amikor nem volt bent)?

Egyáltalán nem volt más 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Teljesen más volt

Miért?

Ha másképp viselkedtetek, akkor miben?

Jelöld be a skálán, mennyire viselkedtek másként a *tanárok* az órákon Gyuri jelenlétében (összehasonlítva az órákkal, amikor nem volt bent)?

Egyáltalán nem volt más 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Teljesen más volt

Miért?

Ha másképp viselkedtek, akkor miben?

Van-e bármilyen megjegyzésed a kutatásra vonatkozóan?

Melléklet 8.